

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus luokanopettajien arviointiosaamiseen liittyvistä käsityksistä

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30 op
Kasvatustiede
Joulukuu 2020
Mia Hautamäki

Ohjaaja: Risto Hotulainen

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Mia Hautamäki		
Työn nimi - Arbetets titel Systemaattinen kirjallisuuskatsaus luokanopettajien arviointiosaamiseen liittyvistä käsityksistä		
Title Primary Teachers' Perceptions of Assessment Literacy. A Systematic Literature Review		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Risto Hotulainen	Aika - Datum - Month and year 12/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 98 s + 22 liite s.
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Tavoitteet. Aiempi tutkimus on osoittanut, että oppilasarviointi on merkittävä osa luokanopettajan työtä, ja siihen kuluu jopa puolet luokanopettajan työajasta. Tästä huolimatta luokanopettajien käsityksiä arviointiosaamisesta ei ole juurikaan tutkittu Suomessa eikä ulkomaillaakaan. Luokanopettajien arviointiosaamista on sen sijaan tarkasteltu erilaisten kompetenssivaatimusten kautta. Tämän tutkielman kontekstissa rakennan teoreettisen viitekehityksen At-josen (2017) määritelmään arviointiosaamisesta sekä hänen ja Bookhartin (2011) esittämiin jäsennyksiin arviointiosaavan luokanopettajan kompetensseista. Tarkastelen myös opettajankoulutuksen tarjoamaa arviointiopetusta niin Suomessa (Atjonen, 2017) kuin Yhdysvalloissa (Stiggins, 1999).</p> <p>Tämän Pro Gradu -tutkielman tavoitteena oli tarkastella perusopetuksen luokilla 1–6 opettavien luokanopettajien käsityksiä opettajan arviointiosaamisesta. Tässä tutkimuksessa pyritäänkin rakentamaan kokonaiskuva luokanopettajien arviointiosaamiseen liittyvistä käsityksistä seuraavien tutkimuskysymysten avulla:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Millaisia käsityksiä perusopetuksen luokilla 1–6 opettavilla luokanopettajilla on arviointiosaamisesta? Millaisia kompetensseja luokanopettajat liittävät kuuluvaksi arviointiosaamisen käsitteeseen? 2) Vastaavatko luokanopettajien henkilökohtaiset käsitykset arviointiosaamisesta ja sille asetettavista kompetenssivaatimuksista tutkimuskirjallisuudessa (Atjonen, 2017; Bookhart, 2011) esitettyjä määrittelyjä? <p>Menetelmät. Tutkielma toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, sillä luokanopettajien henkilökohtaisia käsityksiä arviointiosaamisesta on tutkittu toistaiseksi hyvin vähän. Kirjallisuuskatsauksen aineisto koostui yhteensä 18 eri puolilla maailmaa toteutetusta tutkimusartikkelista. Artikkelit käsittelivät pääosin luokanopettajien käsityksiä oppilasarvioinnista. Aineistoon kuului kahdeksan kvalitatiivista, viisi kvantitatiivista ja viisi monimenetelmällistä tutkimusartikkelia. Aineisto kerättiin yhden viikon aikana lokakuussa 2020. Aineistonkeruun tueksi määriteltiin tarkat sisäänotto- ja poissulkukriteerit. Lisäksi kullekin alkuperäisartikkelille tehtiin kriittinen arviointi aineiston korkean laadun takaamiseksi. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin aineistolähtöistä narratiivista synteesiä.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Katsausaineisto osoitti luokanopettajien käsitysten arviointiosaamisesta rakentuvan viiden teeman varaan: <i>oppilasarvioinnin luonne, luokanopettajien arviointiosaaminen kompetensseina, kontekstuaaliset tekijät, käsitys henkilökohtaisesta arviointiosaamisesta ja kehittymistarpeet</i>. Lisäksi luokanopettajien käsitysten havaittiin olevan rajoittuneita ja pirstaleisia sekä arviointiosaamisen taso heikkoa. Tutkimustulosten perusteella vaikuttaa siltä, että luokanopettajien käsitykset arviointiosaamisesta ovat jollain tavalla yhteydessä arviointiosaamisen tasoon. Rajoittuneet ja pirstaleiset käsitykset sekä heikko arviointiosaamisen taso näyttävät olevan osittain seurausta opettajankoulutusten aikana saadusta arviointiopetuksesta. Opettajankoulutuksen arviointiopetus ei siis vaikuta antavan tuleville luokanopettajille tarvittavia valmiuksia tehdä laadukasta arviointityötä.</p>		
Avainsanat - Nyckelord luokanopettaja, arviointiosaaminen, käsitykset arviointiosaamisesta, opettajankoulutus		
Keywords primary teachers, assessment literacy, perception, teacher training		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Mia Hautamäki		
Title Primary Teachers' Perceptions of Assessment Literacy. A Systematic Literature Review		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational Sciences		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's thesis / Risto Hotulainen	Aika - Datum - Month and year 12/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 98 pp. + 22 appendices p.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Aims. Previous studies have shown that student assessment is a significant part of a primary teacher's work, and it may take as much as half of a primary teacher's working hours. Despite all that primary teachers' perceptions of assessment literacy have hardly been studied neither in Finland nor abroad. Instead, primary teachers' assessment literacy has been examined through different competencies. In the context of this thesis, I will construct my theoretical framework around Atjonens (2017) definition of assessment literacy and also around outlines of competencies of assessment literate teacher presented by Atjonen (2017) and Bookhart (2011). I will also be examining the classroom assessment training in teacher education both in Finland (Atjonen, 2017) and the United States of America (Stiggins, 1999). The aim of this Master's thesis was to examine perceptions of assessment literacy of primary teachers teaching in grades 1–6. This study, therefore, aims to construct an overall picture of the perceptions of assessment literacy of primary teachers through the following research questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) What kind of perceptions of assessment literacy do primary teachers teaching in grades 1 to 6 have? What kind of competencies do primary teachers attach to the concept of assessment literacy? 2) Do teachers' personal perceptions of assessment literacy and competencies attached to it match the ones presented in research literacy (Atjonen, 2017; Bookhart, 2011)? <p>Methods. This thesis was carried out as a systematic literature review because the personal perceptions of assessment literacy of primary teachers have hardly been studied. The literature review consisted of a total of 18 research articles conducted around the world. The articles mainly covered the primary teachers' perceptions of student assessment. The data included eight qualitative, five quantitative, and five mixed-method research articles. The data were collected in one week in October 2020. In support of the data collection, precise entry and exclusion criteria were defined. Also, a critical assessment was carried out for each original research article to ensure the high quality of the material. A data-based narrative synthesis was used in the analysis of the data.</p> <p>Results and conclusions. The review data showed that primary teachers' perceptions of assessment literacy are based on five main themes: <i>the nature of the student assessment, primary teacher's assessment literacy as competencies, contextual factors, an understanding of personal assessment literacy, and developmental needs</i>. Also, the perceptions of primary teachers were found to be limited and fragmented, and the level of assessment literacy was poor. Based on the results of this thesis, it appears that the primary teachers' perceptions of assessment literacy are in some way linked to the level of their assessment literacy. Limited and fragmented perceptions and a poor level of assessment literacy are probably partly the result of assessment teaching received during teacher trainings. In other words, assessment teaching in teachers' education does not seem to provide future classroom teachers with the necessary skills to carry out high-quality student assessments.</p>		
Keywords primary teachers, assessment literacy, perceptions of assessment literacy, teacher training		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	ARVIOINTI KÄSITTEENÄ JA OSANA OPETTAJAN TYÖTÄ.....	5
2.1	Arviointi käsitteenä.....	6
2.2	Oppilasarviointi käsitteenä	9
2.3	Oppilasarvioinnin erilaiset tehtävät.....	12
2.3.1	Diagnostinen arviointi	13
2.3.2	Formatiivinen arviointi	14
2.3.3	Summatiivinen arviointi.....	16
2.4	Oppilasarviointi osana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita	17
3	LUOKANOPETTAJAN ARVIOINTIOSAAMINEN	20
3.1	Arviointiosaaminen käsitteenä	20
3.2	Arviointiosaaminen kompetensseina.....	22
3.3	Arviointiosaamisen kehittäminen.....	27
3.3.1	Arviointiosaamisen kehittämisen yleisiä suuntalinjoja Suomessa ja Yhdysvalloissa	27
3.3.2	Kansallinen arviointiosaamisen kehittämisverkosto (KAARO).....	31
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	32
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	34
5.1	Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä	34
5.2	Sisäänotto- ja poissulkukriteerit	38
5.3	Aineiston keruu, lähiluku ja kriittinen arviointi	41
5.4	Aineistolähtöinen narratiivinen synteesi	45
5.5	Tutkimusaineiston kuvaus.....	48
6	TUTKIMUSTULOKSET	51
6.1	Luokanopettajien käsityksiä arviointiosaamisesta	51
6.1.1	Oppilasarvioinnin luonne	52
6.1.2	Luokanopettajien arviointiosaaminen kompetensseina	57
6.1.3	Kontekstuaaliset tekijät.....	66
6.1.4	Käsitys henkilökohtaisesta arviointiosaamisesta.....	68
6.1.5	Kehittymistarpeet.....	70
6.2	Luokanopettajien käsitysten vertailua suhteessa tutkimuskirjallisuudessa esiteltyihin jäsenyyksiin.....	72

7	POHDINTA.....	80
7.1	Arviointiosaaminen ja käsitysten pirstaloituminen	80
7.2	Opettajankoulutus arviointiosaamiskäsitysten sekä arviointiosaamisen kehittymisen tukena	86
7.3	Tutkimuksen luotettavuus	87
7.4	Lopuksi	91
8	LÄHTEET	93
8.1	Johdanto- ja teorialähteet sekä menetelmäkirjallisuus.	93
8.2	Katsausaineiston lähteet.....	97
9	LIITTEET	1

1 JOHDANTO

Arviointi on kautta aikain ollut voimakasta yhteiskunnallista keskustelua herättävä aihe-alue. Oppimisen arvioinnin periaatteet, tavoitteet ja toteutustavat ovatkin kaikki itsessään debattia nostattavia teemoja. Oppimisen ja koulutuksen arviointi ovat nousseet suurille keskusteluareenoille etenkin 1990-luvun jälkeen, sillä 1990-luku toi mukanaan suomalaisen koulutusjärjestelmän lainsäädännön kokonaisvaltaisen uudistuksen, joka vuosituhannen vaihteessa johti arvioinnin ja itsearvioinnin yleistymiseen (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini, 2003, s.178).

1990-luvulla yhteiskuntaa koskevan taloustilanteen myötä arvioinnin merkitys voimistui niin suomalaisessa kuin ylikansallisessa koulutusajattelussa. Tämän voidaan ajatella olevan seurausta esimerkiksi julkisella sektorilla tehdyistä leikkauksista ja resurssien vähentämisestä, hallinnon ohjausjärjestelmissä tehdyistä muutoksista, taloudellisen laskusuhdanteen aiheuttamasta väittelystä koskien suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan tulevaisuutta sekä tulosvastuuajattelun rantautumisesta julkisen sektorin organisaatioihin. Tässä yhteiskunnallisessa kontekstissa tehtiin samanhenkisiä muutoksia myös Opetustoimen hallintakulttuuriin. (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s.147–148.)

Arvioinnin uusia suuntaviivoja olivat mukana näyttämässä myös vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmat ottamalla vaikutteita niin kutsutusta osallistavan arvioinnin traditiosta. Jakku-Sihvonen & Heinonen (2001, s.149) luonnehtivat osallistavan arvioinnin korostavan arviointiprosessia ja sitä, mitä tämä prosessi tekijälleen voi opettaa. Pyrkimyksenä on muodostaa arvioinnin kohteesta eheä ja kokonaisvaltainen käsitys ottaen huomioon kaikkien eri sidosryhmien näkökulmat. Sidosryhmällä tarkoitetaan tässä kontekstissa ryhmää, johon arvioinnin ja sen kohteen voidaan ajatella vaikuttavan. Sidosryhmällä on myös mahdollisuus tehdä arvioinninkohdetta koskevia päätöksiä.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältää puolestaan arvioinnin näkökulmasta keskeisiä periaatteita sekä painotuksia, jotka täsmentävät tai muuttavat kokonaan aiemman opetussuunnitelman vastaavia. Esimerkiksi oppimisen aikaisen arvioinnin merkitys korostuu. Täysin uutena asiana esitellään laaja-alaisen osaamisen käsite sekä sen arvioiminen osana oppiaineita. Laaja-alaisen osaamisen alueita ovat ajattelu ja

oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), työelämä ja yrittäjyys sekä osallistuminen (L6) sekä vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7) (Ouakrim-Soivio, 2015, s.42.) Vuonna 2020 julkaistiin lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman uudistettu arviointiluku, jonka avulla pyritään yhtenäistämään arvioinnin kriteeristöä sekä edistämään näin arvioinnin yhdenvertaisuuden ja tasa-arvoisuuden toteutumista (OAJ, 2020).

Varsinkin uuden vuosikymmenen alku on ollut monella tapaa poikkeuksellinen myös opetuksen ja koulutuksen sekä tietenkin arvioinnin näkökulmista maailmanlaajuisen koronaviruspandemian tuottamien haasteiden vuoksi. 16.3.2020 pääministeri Sanna Marinin johtama hallitus ilmoitti valmiuslain käyttöön ottamisesta kansallisen epidemiatilanteen hillitsemiseksi. 17.3.2020 julkaistussa tiedotteessaan sosiaali- ja terveysministeriö puolestaan antoi aluehallintovirastoille kehotukset ryhtyä toimenpiteisiin kaikkien oppilaitosten sulkemiseksi määräajaksi 18.3.2020 – 13.4.2020 (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2020).

Opetus- ja kasvatustieteiden tutkimuskeskustoille oppilaitosten ovien sulkeutuminen merkitsi suurta muutosta. Esimerkiksi opettajien tuli noin vuorokaudessa omaksua kaikki etäopetuksen järjestämiseen tarvittavat tiedot ja taidot. Kokemuksia etäopetusjaksosta lähdettiin tutkimaan heti keväällä 2020. Muun muassa Turun yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa tehdyn selvityksen mukaan etäopetusjakso sujui pääosin hyvin. Toisaalta havaittiin myös negatiivisia vaikutuksia, kuten oppimistulosten voimakkaampaa polarisoitumista. (Riihinen, 2020.) Helsingin yliopiston tohtorikoulutettava Marika Toivola puolestaan peräänkuulutti Helsingin Sanomissa 22.8.2020 julkaistussa mielipidekirjoituksessaan tarvetta arvioida niin kutsutun korona-keväen vaikutuksia myös oppilasarviointiin ja sen käytännön toteuttamiseen.

Koronapandemia ja sen mukanaan tuomat seuraukset koulutuksen ja oppimisen näkökulmista alleviivaavat entisestään Jakku-Sihvosen ja Heinosen (2001, s.78) toteamusta siitä, että kulloisenakin ajanhetkenä sovelletut arvioinnin toteutustavat sekä kaikki arviointiin liittyvä käsitteistö heijastelevat aina laajempaa yhteiskunnallista kehitystä sekä yhteiskunnan sen hetkistä tilaa. Näin ollen oppimisen arviointia ei ole koskaan perusteltua tarkastella irrallisena sen kulttuurisesta, historiallisesta sekä yhteiskunnallisesta kontekstista. Oppimista koskevien käsitysten kehitys näkyy siten paitsi muutoksina oppimisessa

myös muutoksena oppimisen arviointia koskevissa periaatteissa (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s.78). Siis se, miten arviointia ja sen roolia kunakin historiallisena ajanjaksona määritellään, riippuu yleisistä kansallisista ja globaaleista kehityskaarista sekä valloillaan olevasta oppimiskäsityksestä.

Oppimiseen ja oppimiskäsityksiin liittyvät teoriat ovatkin eläneet suurta murrosvaihetta viimeisten vuosikymmenien aikana (Hongisto, 2000, s.86). Oppimiskäsitysten kehityksestä voidaan Jakku-Sihvosen ja Heinosen (2001, s.78) mukaan erotella kuitenkin kaksi suurta perinnettä: 1) empiristinen oppimiskäsitys ja 2) konstruktivistinen oppimiskäsitys. Heidän mukaansa empiristinen oppimiskäsitys kumpuaa erityisesti 1900-luvun alkupuolella voimissaan olleesta behavioristisesta psykologiasta sekä psykometrisesta traditiosta. Empiristisessä oppimiskäsityksessä arviointi nähdään oppimisprosessin loppupisteen eli usein jonkinlaisen loppusuorituksen, produktin mittana (Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003, s.179). Oppilasarviointia empiristisen oppimiskäsityksen kontekstissa on toteutettu pääosin erilaisten mittausten perusteella tuotettujen luokittelujen, kuten normaalijakauman, avulla (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s.79).

Konstruktivismissa arviointi käsitetään puolestaan opetus-oppimisprosessin ohjauksen välineeksi. Tämä toteutuu, mikäli opettajat ja oppijat molemmat kokevat itsensä oppijoiksi, ja herää tarve ja pyrkimys hakea palautetta omasta toiminnasta. Palautteen avulla kaikki oppimisprosessin osapuolet voivat suunnata omaa toimintaansa tarkoituksenmukaisemmin. (Rauste-von Wright, ym., 2003, s.179.) Konstruktivistinen oppiminen vaatiikin tuekseen motivoivaa prosessiarviointia. Hyvä arviointi nojaa konstruktivistisesta näkökulmasta oppimisen peruspilareihin ja ohjaa oppijaa toteuttamaan hyvän oppimisen ominaisuuksia. Näistä vaatimuksista seuraa, ettei arviointi voi olla vain yksilön arviointia ja syntyykin tarve yhteisöllisen arvioinnin elementeille. Konstruktivismin tärkein vaatimus arvioinnille lienee kuitenkin se, että arvioinnin ja oppimisen on kyettävä keskenään jatkuvaan dialogiin. (Hongisto, 2000, s.90.) Vain tällöin arviointi voi ulottua produktia pidemmälle, oppimisprosessin kaikkiin vaiheisiin.

Rauste-von Wright kumppaneineen (2003, s.179) nimesi jo 2000-luvun alussa opetuksen suunnittelun yhdeksi ajankohtaiseksi haasteeksi arviointiin ja sen tulkintaan liittyvät, kilpailevaa suorittamista ja jopa pelkoa sekä ahdistusta mukanaan tuovat merkitykset. Nähdäkseni tämä haaste on ajankohtainen vielä nykypäivänäkin, sillä näitä arviointiin liitty-

viä negatiivissävytteisiä tulkintoja ja merkityksiä ei olla edelleenkään pystytty tehokkaasti purkamaan. Esimerkiksi Toivonen (2020) kirjoittaa mielipidekirjoituksessaan summatiivisen kokeen viestivän oppilaalle tämän olevan pelkkä arvostelun kohde, jolla ei uskota olevan todellista kompetenssia oman toimintansa muuttamiseen palautteen ohjaamalla tavalla. Toivolan (2020) mukaan oppilaat ovatkin ”hyvin eriarvoisessa asemassa riippuen siitä, millaisia arviointimenetelmiä opettajat käyttävät.”

Tämän kaltaiset kannanotot saivat minut pohtimaan opettajien arviointiin kohdentuvaa ammattiosaamista sekä sen nykytilaa synnyttäen täten mielenkiinnon perehtyä tarkemmin opettajien arviointiosaamista koskeviin kysymyksiin. Opettajien arviointiosaamisen tutkiminen on aiheen yhteiskunnallisen merkityksen ohella perusteltua myös siksi, että kyseistä aihetta on toistaiseksi tutkittu hyvin vähän. Tässä Pro Gradu -tutkielmassa tarkastellaankin siis luokanopettajien arviointiosaamista kahden tutkimuskysymyksen kautta. Ensinnäkin olen kiinnostunut siitä, millaisia käsityksiä perusopetuksen luokilla 1–6 opettavilla luokanopettajilla on arviointiosaamisesta. Tähän liittyen olen lisäksi kiinnostunut siitä, millaisia kompetensseja luokanopettajat liittävät kuuluvaksi opettajan arviointiosaamiseen. Toiseksi tulen tarkastelemaan sitä, vastaavatko luokanopettajien käsitykset arviointiosaamisen käsitteestä sekä kompetenssivaatimuksista tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä teoreettisia viitekehyksiä. Tärkeimmät opettajan arviointiosaamisen käsitteeseen liittyvät teoreettiset viitekehykset ovat tämän tutkielman kontekstissa Bookhartin (2011) sekä Atjosen (2017) tuottamat mallit opettajien arviointiosaamiseen liittyvistä kompetensseista. Tutkimus toteutetaan systemaattisena kirjallisuuskatsauksena.

Tutkielmani toisessa luvussa määrittelen tarkemmin tämän tutkimuksen kontekstille tärkeitä käsitteitä, kuten arviointi ja oppilasarviointi. Lisäksi tarkastelen näitä käsitteitä osana perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja sen uudistettua arviointilukua. Kolmannessa luvussa tarkastelen ja määrittelen tämän tutkielman näkökulmasta tärkeimmän, opettajan arviointiosaamisen, käsitteen. Neljännessä luvussa esittelen tämän tutkimuksen tavoitteet sekä tutkimuskysymykseni. Viidennessä luvussa avaan tekemiäni metodologisia valintoja esittelemällä systemaattista kirjallisuuskatsausta menetelmänä sekä tutkimukseni kulkua. Kuudes luku käsittelee tutkimustuloksia seitsemännen luvun sisältäessä tutkimustulosteni pohjalta tekemääni analyysiä ja pohdintaa.

2 ARVIOINTI KÄSITTEENÄ JA OSANA OPETTAJAN TYÖTÄ

Arviointi on aina olennainen ja kiinteä osa laadukasta opetusta (Uusikylä & Atjonen, 2005, s.191), sillä se antaa opettajalle tietoa siitä, miten opetus on onnistunut. Jyrhämä, Hellström, Uusikylä ja Kansanen (2016, s.191) näkevät arvioinnin tässä suhteessa itse asiassa opetuksen peilikuvana. Luostarisen (2019, s.13) mukaan arviointi on opettajan tärkein yksittäinen työkalu oppijan oppimisen ohjaamisessa, sillä se ohjaa ja suuntaa oppijan oppimista enemmän kuin mikään muu tekijä oppimistilanteessa. Arviointi onkin yksi keskeisimmistä välineistä, joilla opettaja voi auttaa ja tukea oppijan oppimista.

Koulun arjessa arvioinnilla on monisäikeinen rooli. Yhtäältä arviointi muodostaa opettajan ja oppijan välille jatkuvaa arkista vuorovaikutusta tukevan kanavan. Toisaalta arvioinnilla on myös formaali rooli osana kouluinstituution toimintaa. (Luostarinen, 2019, s.14.) Arvioinnin merkityksellisen roolin tunnistaminen osana opetusta ja oppimisprosesseja tuntuukin olevan arviointia käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa yleisesti hyväksytty asia.

Tutkimuskirjallisuudessa käytetään kuitenkin hieman erilaisia käsitteitä puhuttaessa oppijan toimintaan kohdistuvasta arvioinnista. Yleisintä lienee käyttää käsitettä *arviointi* (mm. Korpela, 1981; Jyrhämä, ym., 2016; Atjonen, 2005, 2007, 2015; Luostarinen, 2019). Toisaalta tämä lienee perusteltua, sillä usein opetuksen ja koulutuksen kontekstissa arvioinnin käsitetään olevan nimenomaan oppijan oppimiseen ja toimintaan kohdistettava arviointia. Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistetussa arviointiluvussa käytetään käsitettä *oppimisen arviointi* (POPS uudistettu arviointiluku, 2020), korostaen näin arvioinnin yksilötasoa. Perusopetusta ohjaavassa lainsäädännössäkin (628/1998) puhutaan *oppilaan arvioinnista*. Jakku-Sihvonen ja Heinonen (2001) tuovatkin artikkelissaan hyvin esiin myös sen näkökulman, että koulutuksen kontekstissa arviointi voi olla hyvin monitasoista ja erilaisiin asiayhteyksiin kohdistuvaa. Näin ollen on mielestäni perusteltua käsitteellisen selvyyden takaamiseksi määritellä erikseen *oppilasarvioinnin* käsite, jolla tämän tutkimuksen kontekstissa viitataan siis oppilaan oppimisprosessiin kohdistuvaan, usein opettajan suorittamaan arviointityöhön. Englanninkielisessä kirjallisuudessa tätä erontekoa arvioinnin ja oppilasarvioinnin välille on tehty käyttämällä arvioinnista käsitettä *evaluation* ja oppilasarvioinnista käsitettä *assessment* (Opetushallitus, 1998, s.8).

Tässä luvussa tarkoitukseni on määritellä, mitä arvioinnin käsitteellä tarkoitetaan tämän tutkielman kontekstissa. Tarkastelen myös arviointia laajemmin osana opetustyötä oppilasarvioinnin käsitteen kautta. Luvun lopussa esittelen myös, miten oppilasarviointia voidaan toteuttaa sekä tarkastelen, miten se näkyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistetussa arviointiluvussa.

2.1 Arviointi käsitteenä

Arvioinnin käsitettä on määritelty opetus- ja kasvatustieteen kirjallisuudessa useilla erilaisilla tavoilla arviointi-termin monimerkityksellisyyden vuoksi. Arviointi-käsitteen etymologiseen taustaan perehtyminen tuo esiin käsitteen yhteydet 1800-luvulla yleistyneeseen uudissanaan *arvioida*. Kyseinen käsite on johdettu sanasta *arvo*, ja samansukuisia sanoja ovat esimerkiksi *arvella* ja *arvokas*. (Ouakrim – Soivio, 2015, s.10.) Tärkeää on erotella toisistaan käsitteet arviointi ja arvostelu, joita huomaa jonkin verran käytettävän toistensa synonyymeinä. Erottelun merkityksellisyyttä voi perustella esimerkiksi sillä, että ne lähestyvät arviointia täysin eri näkökulmista. Siinä missä arvostelu-sana painottaa saadun tiedon summatiivista luonnetta ja eksaktia, tarkkaa tietämystä, arviointi-sana viittaa puolestaan sellaiseen tiedonsaannin prosessiin, josta saatu tieto voi olla luonteeltaan summittaista. (Ouakrim – Soivio, 2015, s.10–11.)

Eräs yksinkertaisimpia arvioinnin määritelmiä kasvatustieteen kontekstissa on Atjosen (2007, s. 19) mukaan arvioinnin näkeminen kasvatuksen edellytysten, prosessien sekä tulosten arvon määrittämisenä. Arvioinnin voidaan siten ajatella tarkoittavan arvon antamista jollekin asialle tai toiminnalle (Atjonen, 2015, s.48). Näitä Atjosen (2007, 2015) määrittelyjä tukee myös seuraava näkemys siitä, että arvioinnin voidaan ajatella olevan kohteen tai tietyn toiminnan ”*tulkinnallista analyysiä ja toiminnan tuottaman hyödyn tai arvon määrittämistä*” (Opetushallitus, 1998, s.8). Opetushallituksen koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallia (1998, s.12) mukaillen arvioinnin voidaankin ajatella perustuvan aina tiettyihin arvoihin.

Arvo itsessään on eräänlainen suhdekäsite, jonka perusteella asioita voidaan laittaa hierarkkiseen järjestykseen (Heinonen, 2001, s.21). Se voi siis ilmaista esimerkiksi erilaisia ihanteita sekä tavoiteltavina pidettyjä asioita, piirteitä ja ominaisuuksia. Toisinaan arvojen ajatellaan yhdessä normien kanssa olevan yksilön moraalisen ajattelun rakennusosia,

jolloin syntyy yhteys arvioinnin ja etiikan välille. (Atjonen, 2007, s.19.) Arviointi on siten vahvasti myös eettistä toimintaa.

Heinosen (2001, s.21–27) mukaan arvofilosofian eli aksiologian piiriin sijoittuva arvottamisen käsite sisältyy arvioinnin käsitteeseen ollen yksi arvioinnin käsitteen peruselementeistä. Atjonen (2015, s.48) vie omassa määrittelyssään tätä Heinosen (2001) ajatusta vielä pidemmälle todeten, että ilman arvottamista sekä arvovalintojen tekemistä toimintaa ei voida kutsua arvioinniksi. Arvottamisella tarkoitetaan joidenkin kriteerien pohjalta tehtäviä päätelmiä kohteen hyödyistä, arvosta ja merkittävydestä (Heinonen, 2001, s.21). Arvioinnilla tarkoitetaan siis toimintaa, jonka tavoitteena on tarkastella ja määrittää, kuinka esimerkiksi hyvää, laadukasta, arvokasta tai ansiokasta jokin arvioinnin kohteena oleva toiminta on suhteessa sille asetettuihin tavoitteisiin (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 191). Edellä esiteltyihin määritelmiin peilaten voidaankin todeta, ettei arviointi voi koskaan olla arvovapaata toimintaa. Sen sijaan arvottaminen edellyttää arvioijalta aina syvällistä reflektiota ja ymmärrystä siitä, mitä itse asiassa on tekemässä analysoidessaan arvioitavana olevaa kohdetta sekä siitä, miten kohteen itse asiassa ymmärtää (Atjonen, 2007, s.19).

Arvioinnin käsitteelle on tutkimuskirjallisuudessa esitetty myös muita merkityksiä kuin arvottaminen. Yksi perinteisimmistä arvioinnin määritelmistä onkin arvioinnin näkeminen asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välisen suhteen vertailemisena. (mm. Heinonen, 2001, s.22; Ouakrim – Soivio, 2015, s.13.) Opettajan työn kontekstissa tällä viitataan usein oppijan oppimistulosten ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden välisen suhteen vertailua. Näkisinkin vertailun olevan arvon antamisen ohella yksi arvioinnin peruselementeistä, sillä arvioinnin kohteen laatua verrataan usein joihinkin ennalta määrättyihin laadullisiin kriteereihin tai tavoitteisiin.

Atjosen (2005, s.21–23) mukaan arviointialan tutkimuskirjallisuudessa arvioinnille esitetään usein viisi kysymystä, joihin arvioinnilla joutuu aina ottamaan kantaa, ja jotka vaativat huolellisesta eettistä pohdintaa. Mitä – kysymys viittaa arvioinnin kohteen valintaan. Miksi – kysymyksiin vastaaminen edellyttää puolestaan arvioijalta kykyä perustella omia valintoja sekä taitoa kuvata, mihin arvioinnillaan pyrkii. Miten – kysymykset liittyvät arvioijan tekemiin menetelmällisiin valintoihin, ja heijastelevat samalla paitsi opettaja – oppilas- ja arvioija – arvioitava -suhdetta myös laajemmin arvioinnin taustalla olevaa ih-

miskäsitystä. Edellä mainitun kaltaisista lähtökohdista nousevat myös kuka – kysymykset, jotka viittaavat siihen, kuka tai mikä toimii tai voi toimia arvioijan roolissa. Myös milloin – kysymykset ovat luonteeltaan vahvasti eettisiä, sillä ne heijastavat arvioijan käsitystä arvioinninkohteiden kyvystä muuttaa omaa toimintaansa ohjaavan palautteen avulla. Jos siis arviointia toteutetaan lähinnä jakson lopussa, voi sen ajatella kantavan mukanaan käsitystä arvioitavista objekteina, jotka eivät halua tai voi muuttaa toimintaansa annetun palautteen suuntaisesti. Jatkuvan arvioinnin periaate taas antaa viestin arvioinnin kohteen kehityskelpoisuudesta.

Arviointitiedon tuottamistarpeen taustalla voidaan puolestaan ajatella olevan kolme keskeistä funktiota: 1) Kontrolloinnin avulla pyritään tarkastelemaan, kuinka hyvin jokin tietty toiminta, esimerkiksi oppiminen, vastaa sille asetettuja tavoitteita ja noudattaa yleisiä, voimassa olevia sääntöjä; 2) Motivoinnin tehtävänä on puolestaan tuottaa kannustavaa tai kriittistä tietoa toiminnan jatkumisen näkökulmasta: millainen toiminta edistää tai ehkäisee tavoitteen saavuttamista ja millaiset toiminnan piirteet nähdään tavoitteen saavuttamisen näkökulmasta hyödyllisinä ja arvokkaina; 3) Arvioinnin valikointitehtävän taustalla on taas ajatus siitä, että arviointitiedon perusteella ohjaututaan suosimaan kaikin tuloksellisimpia tavoitteita sekä menettelytapoja. (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s.11.)

Uusikylä ja Atjonen (2005, s.194) huomauttavatkin omassa teoksessaan, että opetuksen ja koulutuksen kontekstissa arviointi on järkevää ja perusteltavaa jos ja vain jos se täyttää seuraavat sille asetetut ehdot: 1) Arvioinnin arvoperusta ja tavoitteet on ilmaistu selkeästi kaikille osapuolille. Osapuolilla on oltava ymmärrys siitä ideologista ja niistä tavoitteista, joita arviointi kulloinkin palvelee; 2) Kaikki osapuolet ovat ymmärtäneet arvioinnille asetetut perusteet ja hyväksyneet ne pitäen niitä tasapuolisina ja oikeudenmukaisina; 3) Arvioinnin käytännöntoteutus vastaa sille asetettua arvopohjaa ja periaatteita ja 4) arviointimenetelmiä tarkastellaan ja punnitaan säännöllisin väliajoin kriittisesti tehden samalla tarpeenmukaisia uudistuksia.

Arviointi käsitteenä ei kuitenkaan itsessään kerro mitään arvioinnin kohteesta tai arvioijasta. Oppilaitoksissa arviointia voidaankin toteuttaa monilla eri tasoilla. Oppilaitosten arjessa tämä näkyy siten, että arvioinnin kohteet vaihtelevat ja niitä on lukuisia erilaisia. Perusopetuslaki (1998/628, 21§) edellyttää esimerkiksi opetuksen järjestäjältä arviota an-

tamastaan koulutuksesta sekä edellyttää oppilaitoksen tai koulun osallistuvan ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Koulutuksen arvioinnin tavoite on turvata perusopetuslain tarkoituksen toteutuminen sekä tukea koulutuksen kehittämistä. Koska arviointia voidaan koulun ja opetuksen kontekstissa kohdentaa täten hyvin erilaisiin kohteisiin, nousee tämän Pro Gradu -tutkielman yhteydessä merkitykselliseksi määritellä arvioinnin käsitteen lisäksi oppilasarvioinnin käsite sen ollessa merkityksellinen suhteessa seuraavassa luvussa esiteltävään opettajan arviointiosaamisen käsitteeseen. Lisäksi erittelen myöhemmin tässä luvussa tarkemmin sitä, millä tavoin oppilasarviointi liitetään osaksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

2.2 Oppilasarviointi käsitteenä

”Jos yhteiskunta on ihmistä varten, niin koulunkin tulisi olla oppilasta varten” (Korpela, 1981, s.14).

Viimeiset vuosikymmenet ovat ohjanneet oppilasarvioinnin mahdollisuuksista ja tehtävistä käytävää yhteiskunnallista keskustelua sekä suunnanneet tieteellistä tutkimusta uudenaikaisille urille. Oppimisen arvioinnin tehtävässä on korostunut näkemys yksilön eli oppilaan persoonallisen sekä henkilökohtaisen kasvu- ja kehitysprosessien tukemisesta sekä itsearviointitaitojen edistämisen merkityksellisyydestä. Tällaista näkemystä voidaan kutsua myös oppijalähtöiseksi arvioinnin periaatteeksi. (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2000, s.80.)

Oppilasarvioinnilla tarkoitetaan siis koulutuksen yksilötasoista arviointia. Yksilötason arvioinnin kohteena on oppilas tai opiskelija eli se henkilö, jolle koulutusta tarjotaan. Oppilasarviointia voidaan vielä tarkemmin kohdentaa esimerkiksi oppilaan oppimistuloksiin, ammatilliseen kehittymiseen tai opiskelun henkilökohtaisiin merkityksiin. (Heinonen, 2001, s.52–57.) Opettajan työn näkökulmasta oppilasarviointi on yksi keskeisimmistä välineistä, jonka avulla opettaja voi tukea oppilasta tämän oppimisessa (Luostarinen, 2019, s.14; Mäkipää, 2019, s.45). Yksi oppilasarvioinnin keskeisimpiä tavoitteita onkin tuottaa sekä oppilaalle että opettajalle tietoa oppilaan oppimisprosessin edistymisestä. Näin oppilas saa oman oppisensa edistymisen näkökulmasta välttämätöntä palautetta. (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 82.)

Oppilasarviointi on siis myös oppilaan henkilökohtaisen oppimisprosessin edistymiseen kohdistuvaa arviointia. Se on esimerkiksi tapa kannustaa ja tukea oppilasta sekä tämän oppimista. Lisäksi oppilasarviointi auttaa oppilasta ymmärtämään ja tunnistamaan oppimiselle asetettuja tavoitteita, ja auttaa näin oppilasta hahmottamaan jo olemassa olevaa tietouttaan ja osaamistaan suhteessa oppimistavoitteiden asettamiin vaatimuksiin. Oppilasarviointi auttaa siten oppilasta muodostamaan käsityksen siitä, mitä osaa jo nyt ja mitä tulisi vielä oppia ja harjoitella lisää. Näin oppilasarviointi antaa oppilaalle välineitä oman oppimisen ohjaamiseen sekä tulevien oppimistavoitteiden itsenäiseen asettamiseen ja saavuttamiseen. (Luostarinen, 2019, s.14.)

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä peruskoulun jälkeisiin jatko-opintoihin validoitu- minen perustuu edelleen vahvasti kouluarvosanoihin. Oppilaiden yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukeminen formatiivisen arvioinnin keinoin voikin olla opettajan näkökul- masta haastavaa, mikäli oppilasarviointi nähdään lähtökohtana erotella ja valikoida oppi- laita summatiivisesti antamalla numero heidän toiminnastaan ja suorituksistaan. (Jakku- Sihvonen & Heinonen, 2001, s.81.) Opettaja joutuukin usein tasapainoilemaan oppilasar- vionnin summatiivisen, oppilaiden osaamisen tasoa erottelevan tehtävän sekä oppilaan osaamisen ja kasvun läpinäkyväksi tekevän sekä itsearviointitaitoja kehittävän tehtävän välillä. Tämä tasapainoilu voikin toisinaan saada oppilaat kyseenalaistamaan perusope- tuslain (628/1998) edellyttämän oppilasarvioinnin kannustavuuteen liittyvän tehtävän to- teutumista.

Opettajan on kuitenkin hyvä huomata, että kannustava oppilasarviointi ei ole synonyymi mahdollisimman hyvien arvosanojen antamiselle tai pelkkien parhaiden puolien esiin nostamiselle ja julkilausumiselle sanallisen palautteen muodossa. Tällöin oppilasarviointi kohdentuu vain onnistumisiin epäonnistuen sen perustehtävässä, eli realistisen tiedon tuottamisessa oppilaan oppimisprosessin edistymisestä. Kannustavan oppilasarvioinnin tavoitteena ei ole siten keskittyä kehumaan oppilasta, vaan pyrkimys auttaa oppilasta tu- lemaan tietoiseksi omista tiedoistaan, taidoistaan ja osaamisestaan sekä luottamaan omiin oppimisen ja oppimaan oppimisen taitoihinsa. Kannustava oppilasarvioinnin tavoitteena on lisäksi auttaa oppilasta kehittymään oppimisesta nauttivaksi ja omia itsearviointitaitoi- jaan kehittäväksi yksilöksi. (Jakku-Sihvonen, 2001, s.82.)

Käytännössä opettaja arvioi oppilaidensa tuntityöskentelyä, oppimistehtävien tekemistä sekä muista tunteista suoriutumista jatkuvasti jokaisella oppitunnilla. Opettaja kerää siis

jatkuvasti tietoa oppilaidensa oppimisesta ja edistymisestä voidakseen arvioida oppilaan oppimisprosessin etenemistä kokonaisvaltaisesti. (Mäkipää, 2019, s. 45.) Työskentelyn ohella opettajan tulee arvioida myös oppilaan käyttäytymistä sekä laaja-alaista osaamista osana oppiainetta (POPS, uudistettu arviointiluku, 2020). Kaikki koulussa tapahtuva ei voi kuitenkaan olla jatkuvasti arvosanan määrittelevän arvioinnin kohteena. Tällöin oppilasarviointi kohdistuu koko ajan ikään kuin määrittelemättömästi aivan kaikkeen oppilaan toimintaan, jolloin se on vaarassa menettää arvostuksensa oppilaan silmissä. Näin käy lähinnä silloin, kun oppilasarvioinnin tueksi ei ole asetettu riittävän selkeitä tavoitteita. (Luostarinen, 2019, s.15.) Jotta ajatus jatkuvasta oppilasarvioinnista ei siis aiheuttaisi hämmennystä niin oppilaissa kuin opettajissakin, tulee opettajan ensin itse sisäistää ja sitten julkilausua opetukselle ja oppilaan oppimiselle asettamansa tavoitteet, joiden suunnassa myös oppilasarviointia toteutetaan.

Opettajan arviointityö on osin hyvin tarkasti normitettua ja säädeltyä (Luostarinen, 2019, s.15), sillä esimerkiksi perusopetuslaki (628/1998) sekä perusopetusasetus (852/1998) asettavat opettajan arviointityölle tietyntylaisia vaatimuksia. Perusopetuslain mukaan oppilaan arvioinnin tavoitteina ovat pyrkimykset ohjata ja kannustaa oppilasta opiskelemaan, sekä kehittämään omia itsearviointitaitojaan. Lisäksi laki edellyttää oppilasarvioinnin perustuvan oppilaan antamaan monipuoliseen näyttöön. (628/1998). Perusopetusasetuksessa näitä lakiin kirjattuja vaatimuksia on tarkennettu. Sen nojalla oppilaalla ja hänen huoltajillaan on oikeus saada oppilaan opintojen edistymisestä tietoa riittävän usein. Oppilas on myös oikeutettu saamaan kunkin lukuvuoden päättyessä todistuksen, jossa oppilasarviointi esitetään joko kirjallisesti tai sanallisesti tiettyjen vaatimusten mukaisesti. Oppilaalla ja tämän huoltajilla on aina oikeus saada tietoa oppilasarvioinnin perusteista ja soveltamisesta. (852/1998, §10, 12–13.) Lisäksi perusopetusasetuksessa määrätään, että oppilasarvioinnista on vastuussa *”kunkin oppiaineen tai opintokokonaisuuden osalta oppilaan opettaja, tai jos opettajien on useita, opettajat yhdessä”* (852/1998, §13).

Perusopetuslain ja -asetuksen ohella opettajan arviointityötä ohjaavat paitsi valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet myös paikallisesti sovitut kaupunkitai kuntakohtainen sekä mahdollisesti koulukohtainen opetussuunnitelma. Tulen myöhemmin tässä luvussa tarkentamaan, millä tavoin oppilasarviointi näkyy valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden hiljattain uudistetussa arviointiluvussa.

2.3 Oppilasarvioinnin erilaiset tehtävät

Oppilasarvioinnilla on oppilaitosten arjessa moninaisia tehtäviä. Oppilasarviointi voi olla toteavaa, motivoivaa, ohjaavaa tai ennustavaa. Toisaalta se voi olla edellä mainittujen lisäksi myös kannustavaa, korjaavaa tai kehittävää. Lisäksi uuden näkökulman tuo oppilasarvioinnin keston tarkastelu: onko oppilasarviointi kertaluontoista vai jatkuvaa? Ennen kaikkea on tärkeää, että arviointi ja oppiminen osataan nähdä yhtenäisenä toimintana. Tämä näkyy oppilaitosten arjessa esimerkiksi siten, että uusia oppimistavoitteita ei voida asettaa suunnitelmallisesti, johdonmukaisesti tai intentionaalisesti, mikäli oppilasarvioinnin kautta saatu palaute opetuksen onnistumisesta ja oppimisen sekä osaamisen tasosta jätetään huomiotta. Tavoitteellinen oppimisen ohjaaminen vaatii siten aina oppilasarviointia tuekseen. (Ouakrim – Soivio, 2015, s.14–15.)

Luostarisen (2019, s.35) mukaan oppilasarvioinnin tehtäviin liittyvien kysymysten taustalla on tavoite auttaa oppilasta ”ymmärtämään ja konkretisoimaan saamaansa arviointipalautetta ja ohjaamaan oppimista”. Esimerkiksi oppilaan lähtötasoon liittyvillä arviointitehtävillä voidaan konkretisoida oppilaalle, mitä hän osaa jo nyt, ja mitä hänen täytyy opetusjakson tai oppimiskokonaisuuden aikana oppia saavuttaakseen sille ennalta asetetut oppimis- ja osaamistavoitteet.

Eräs oppilasarvioinnin keskeisimmistä tehtävistä on ohjata oppilaan henkilökohtaista oppimisprosessia esimerkiksi jatkuvan ohjaavan palautteen avulla. Lisäksi oppilasarvioinnin tulisi kertoa oppilaalle, miten hän on suoriutunut suhteessa oppimisellensa asetettuihin oppimistavoitteisiin. (Ouakrim – Soivio, 2015, s.15.) Tätä niin kutsua oppilasarvioinnin formatiivista tehtävää voidaan tukea esimerkiksi formatiivisen arvioinnin keinoin (Luostarinen, 2019, s.35–36), jota esitellen tarkemmin luvussa 2.3.2.

Formatiivisen tehtävän ohella oppilasarvioinnilla on lisäksi summatiivinen tehtävä. Oppilasarvioinnin tulee siten paitsi ohjata oppilaan oppimista, myös kuvata kaikille arviointitietoa tarvitseville tahoille oppilaan edistyminen sekä suoritustaso esimerkiksi arvosanan tai sanallisen palautteen avulla. Arvosanan antaminen peruskoulukontekstissa perustuu aina valtakunnallisesti laadittuihin osaamisen kriteereihin, jotka esitetään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kunkin oppiaineen kohdalla erikseen eriteltyinä. Sen lisäksi, että arvosanat antavat oppilaalle tietoa sekä motivoivat opiskelemaan lisää, niiden perusteella voidaan asettaa oppilaita myös paremmuusjärjestykseen erilaisissa

opiskelijavalintatilanteissa (Ouakrim – Soivio, 2015, s.15.) Oppilasarvioinnin summatiivisen tehtävän tavoitteena on siten kuvata yksittäisen oppilaan oppimistuloksia. Summatiivisen oppilasarvioinnin merkitystä ja keinoja tarkastellaan lähemmin luvussa 2.3.3.

2.3.1 Diagnostinen arviointi

Oppijan olemassa olevalla tiedolla ja aiemmin muodostuneilla tietorakenteilla tunnustetaan nykyään olevan suuri merkitys uuden oppimiselle (Atjonen, 2015, s.53). Tästä ilmiöstä on kirjallisuudessa käytetty myös käsitettä oppimisen kumulatiivisuus. Tästä näkökulmasta on siten perusteltua edellyttää opettajalta tietämystä oppilaan ennakkotiedoista ja -taidoista. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppija onkin tiedon aktiivinen käsitelijä ja konstruoija, joka kykenee sekä oppimaan uutta, että oppimaan pois haitallisista virhekäsityksistä ja -taidoista. (Hongisto, 2000, s.88.)

Diagnostinen eli toteava arviointi on ennen oppimiskokonaisuutta tai opetusta tehtävää arviointia, jonka tavoitteena on oppijoiden lähtötason kartoittaminen (Korpela, 1981, s.10). Lähtötason ohella diagnostisen arvioinnin avulla voidaan kerätä tietoa myös oppijan oppimisedellytyksistä sekä arvioinnin kohteena olevien tietojen ja taitojen hallinnantasosta (Ouakrim – Soivio, 2015, s.19). Näin opettaja pystyy ennakoimaan opetuksen aikana mahdollisesti esiin nousevia oppimisvaikeuksia ja muita tuen tarpeita, ennaltaehkäisemään näiden oppimisvaikeuksien syntymistä sekä tarpeen tullen kohdentamaan ja eriyttämään opetustaan oppilaiden yksilöllisten tuen tarpeiden mukaisesti (Korpela, 1981, s.10).

Atjonen (2015, s.53) kuitenkin huomauttaa diagnostisen arvioinnin olevan kenties vähiten oppilaitoksissa käytetty arvioinnin muoto, sillä pätevän diagnostisen arvioinnin tuottaminen on oppilaitosten arjessa melko työlästä. Toivotuin ja validein diagnostisen arvioinnin muoto on kokeellisen arviointiasetelman alkumittaus, mutta kuten aiemmin todettu, tällaisten arviointiasetelmien muodostaminen osana oppilaitoksen arkea on usein turhan työlästä ja resurssien näkökulmasta vaativaa. Lisäksi diagnostista arviointia pidetään usein vaativana menetelmänä arvioida pedagogisten prosessien laatua.

Vaikka pätevä diagnostinen arviointi on vaativaa, toteutetaan lähtötason arviointia oppilaitoksissa hieman kevyemmillä menetelmillä lukuisin eri tavoin. Oppijoiden tekemät itsearviointit, lähtötasotestit sekä erilaiset leikkimieliset tietokilpailut auttavat opettajaa

muodostamaan käsitystä oppijoiden ennakkotiedoista, -taidoista ja -käsityksistä sekä oppimisedellytyksistä. Laadukas diagnostinen arviointi kiinnittää oppijan huomion tulevaan oppimisprosessiin ja saa oppijan kysymään: mitä tiedän tai osaan jo nyt? Mitä odotan tältä oppimiskokonaisuudelta? Mitkä konkreettiset tavat auttavat minua saavuttamaan oppimiselle asetetut tavoitteet? Oppijan huomion kiinnittäminen tulevaan voi lisäksi syventää tämän sitoutumista tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta. (Luostarinen, 2019, s.37.)

2.3.2 Formatiivinen arviointi

Formatiivinen arviointi on oppimisprosessin aikana tapahtuvaa oppimista ohjaavaa ja oppimisen edistämiseen tähtäävää arviointia (Luostarinen & Ouakrim – Soivio, 2019, s. 38). Sen tavoitteena on ennen kaikkea auttaa oppijaa parantamaan omaa akateemista suoriutumistaan sen sijaan, että vain dokumentoisi ja kuvailisi oppijan kulloistakin osaamista (Dixson & Worrell, 2016, s. 154). Formatiivista arviointia onkin viime aikoina alettu kuvaamaa myös ilmauksella ”arviointi oppimisessa tai oppimisen tukena” (Ouakrim - Soivio, 2015, s.19). Formatiivista arviointia tehdään siis opetuksen ja oppimisprosessin aikana ja kuluessa.

Opettajan näkökulmasta formatiivisen arvioinnin tavoitteena on hankkia palautetietoa oppijan edistymisestä suhteessa oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. Opettaja voi hyödyntää näin kerättyä palautetietoa ohjatessaan ja motivoidessaan oppijaa. (Heinonen, 2001, s.21.) Se lisäksi, että formatiivinen arviointi tarjoaa opettajalle jatkuvan oppijan osaamisesta ja edistymisestä kertovan informaatiolähteen ja auttaa opettajaa ohjaamaan omaa opetustaan oppijan yksilöllisiä tarpeita parhaiten tukevaan suuntaan, käytetään formatiivista arviointia myös oppijoiden oppimista edistävien interventioiden kehittämisessä (Dixson & Worrell, 2016, s.155).

Formatiivisen arvioinnin eräs keskeisimmistä tehtävistä on kuvata ja tehdä näkyväksi oppijan opinnoissa edistymistä niin opettajalle kuin oppijalle itselleenkin. Oppijan näkökulmasta on tärkeää saada oppimista edistävää, suuntaavaa ja ohjaavaa arviointipalautetta. Laadukkaan ja konkreettisen arviointipalautteen avulla oppija kykenee muodostamaan itselleen käsityksen siitä, miten hänen tulisi jatkaa työskentelyään, jotta hän kykenee saavuttamaan oppimiselle enakkoon asetetut tavoitteet. Arviointipalautteen myötä oppija

pystyy rakentamaan ymmärrystä siitä, millaisten asioiden tekeminen tai vaihtoehtoisesti tekemättä jättäminen vie häntä kohti tavoitetta tai siitä poispäin. (Luostarinen, Ouakrim – Soivio, 2019, s.38.) Formatiivisessa arvioinnissa korostuu siis myös oppijan rooli aktiivisena toimijana.

Formatiivista arviointia voi esiintyä luokkahuoneessa joko spontaanisti tai ennalta suunnitellusti. Spontaani formatiivinen arviointi perustuu usein opettajan improvisaatioon. Esimerkkejä tällaisista tilanteista ovat, kun opettaja 1) havaitsee oppijan kehonkielestä ja ilmeistä, että oppija ei pysty enää seuraamaan yhteistä opetusta, ja pyytää oppijaa sanoittamaan ääneen omaa ymmärrystään; 2) pyytää oppilasta kertomaan opiskeltavaan aiheeseen tai ilmiöön soveltuvan esimerkin tai 3) tarkistaa oppijoiden osaamista esittämällä oppijoille kysymyksiä opiskeltavasta asiasta opetuksen aikana. Suunniteltu arviointi näkyy puolestaan esimerkiksi etukäteen suunniteltujen tunti- ja kotitehtävien antamisena ja tarkastamisena. (Dixson & Worrell, 2016, s.155.) Yleisin opettajien käyttämä formatiivisen arvioinnin työväline lieneekin aktiivinen vuorovaikutus oppijan kanssa yhdistettynä suullisen arviointipalautteen antamiseen (Luostarinen & Ouakrim – Soivio, 2015, s.38).

Formatiivisessa arvioinnissa korostuu siis jatkuvan palautteen antamisen ja saamisen ideaali. Opettaja ja oppija toimivat aktiivisessa vuorovaikutuksessa antaen ja saaden palautetta jatkuvasti toisiltaan. Luostarinen ja Ouakrim – Soivio (2015, s.38) kuitenkin huomauttavat, että arjessa formatiivinen ja summatiivinen arviointi kulkevat usein rinta rinnan täydentäen toisiaan. Oppijan näkökulmasta tämä voi toisiaan tuntua hämmentävältä ja ristiriitaiselta: samalla kun oppijaa kannustetaan tuomaan esiin omaa osaamistaan, voi oppijan osaaminen olla hyvinkin heikkoa. Tämän vuoksi on tärkeää, että opettaja ja oppija muodostavat ja jakavat yhteisen käsityksen siitä, miten oppimisen aikainen arviointi eroaa oppimista ja osaamista kuvaavasta arvioinnista (Luostarinen & Ouakrim – Soivio, 2015, s.38).

2.3.3 Summatiivinen arviointi

Summatiivinen arviointi ymmärretään tietyn oppimiskokonaisuuden tai opetusjakson päättymisvaiheessa tehtäväksi arvioinniksi, jonka tavoitteen on selvittää oppimisen tuloksellisuus, eli tarkastella oppimistuloksia suhteessa oppimiselle asetuihin tavoitteisiin. (mm. Korpela, 1981 & Ouakrim – Soivio, 2015.) Summatiivinen arviointi ei siis pyri formatiivisen arvioinnin tavoin antamaan oppimispalautetta opettajalle ja oppijalle, vaan kertoo opettajalle ja oppijalle kuinka paljon oppimista tietyn ajanjakson aikana on tapahtunut (Dixson & Worrell, 2016, s.156).

Summatiivinen arviointi kuvaa siis oppijan osaamista tietyllä ajanhetkellä, esimerkiksi opintojakson tai lukukauden lopussa. Ouakrim – Soivion (2015, s.19) mukaan summatiivinen arviointi ilmaistaan usein numeroarvosanan avulla, joka kuvaa siis sitä, kuinka hyvin oppijan osaaminen vastaa oppimiselle asetettuja tavoitteita. Numeroarviointia perustellaan esimerkiksi sillä, että summatiivisen arvioinnin tehtävä on osoittaa, että oppijan oppimisprosessi on johtanut riittävän osaamistason muodostumiseen ja siten halutunlaiseen oppimiseen.

Osaamisen summatiivisen arvioinnin erääksi haasteeksi tunnistetaan se, kuinka luotettavasti ja kattavasti se loppujen lopuksi kuvaa oppijan kokonaisvaltaista tiedollista ja taidollista osaamista (Luostarinen & Ouakrim – Soivio, 2019, s.39). Kyseinen haaste nousee nähdäkseni esiin erityisesti numeroarvioinnissa, sillä yksittäinen numero yksinkertaistaa oppijan osaamisesta muodostettavaa kokonaiskuvaa. Otetaan esimerkiksi kuudennen luokan keväällä annettava matematiikan päättöarvosana. Matematiikan osaamiselle asetetaan kuudennen luokan päättöarvioinnissa kymmenen tavoitetta, joista viisi liittyy työskentelyn taitoihin ja viisi käsitteellisen ymmärryksen muodostumiseen sekä erilaisiin tiedonalakohtaisiin tavoitteisiin. Oppilaan osaaminen suhteessa oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin voi olla hyvin erilaista oppimistavoitteesta riippuen. Näin ollen todistukseen merkitään päättöarvosanaksi usein eri tavoitteiden saavuttamisen tasosta muodostunut keskiarvo. Arvosanan antaminen istuu haasteistaan huolimatta nykypäivänäkin arviointikulttuurillisesti tiukassa, ja sitä odottavat niin oppilaiden lisäksi myös huoltajat (Luostarinen & Ouakrim – Soivio, 2019, s.41).

Perinteisesti summatiivista arviointia on toteutettu erilaisten väli- ja päättökokeiden avulla. Lähes kaikille ovatkin tuttuja sellaiset kirjalliset kokeet, joissa oppija esittää hallitsevansa kuulusteltavat, toisinaan laajatkin aihealueet, ulkomuistista. Jo 1970- ja 1980-

luvuilla tunnistettiin numeerisen arvioinnin yksipuolisuus, ja alettiin puhua sanallisen arvioinnin merkityksestä. Sanallista arviointia pidettiin monipuolisempana sekä oppilasystävällisempänä tapana toteuttaa summatiivista arviointia. Lisäksi sen uskottiin vähentävän numeroiden antamisesta kumpuavaa kilpailullista vertailua. (Atjonen, 2007, s. 62–63.) Atjosen (2007, s.63) mukaan Kirsti Mäensivu (1999) osoitti kuitenkin väitöstudiumuksessaan sanallisen arvioinnin olevan jopa yhtä tyypistävää ja leimaavaa kuin numeerinen arviointi. Kirjallisia kokeita käytetään edelleen laajasti summatiivisen arvioinnin välineinä, mutta viime vuosina myös projekti- ja portfolio työskentely ovat vähitellen yleistyneet.

Sen lisäksi, että summatiivisella arvioinnilla voidaan määritellä oppijan akateemisen menestymisen tai asiantuntemuksen tasoa tietyllä ajanhetkellä, käytetään summatiivisia arviointeja Dixonin ja Worrellin (2016, s.156) mukaan toisinaan määrittelemään oppijan kompetenssia edetä seuraavalle luokkatasolle tai soveltuvuutta hakeutua erilaisiin jatko- tai erikoistumisopintoihin. Lisäksi summatiivisten arviointien avulla voidaan heidän mukaansa antaa ammatinvalintaan liittyvää ohjausta sekä ehdottaa häntä erilaisten palkintojen, esimerkiksi stipendien, saajaksi. Summatiivisten arviointien hyödyntämistä edellä mainitun kaltaisissa tilanteissa ei ole kuitenkaan Ouakrim – Soivion (2015, s.19) mukaan enää summatiivista vaan pikemminkin prognostista arviointia. Prognostisen arvioinnin tehtävänä on nimenomaan ennustaa oppijan menestymistä jatko-opinnoissa tai työelämässä.

2.4 Oppilasarviointi osana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita

Helmikuussa 2020 Opetushallitus julkaisi uudistetun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointiluvun. Perusopetuksen oppilasarvioinnin uudistus koostuu kahdesta pääosasta. Ensinnäkin opetussuunnitelman arviointiluku päivitetään ja yhdenmukaistetaan. Toisena uudistuksena Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tuodaan uudet, kaikille yhteiset arvioinnin kriteerit. (Opetushallitus, 2020)

Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistetun arviointiluvun mukaisesti perusopetuksen oppilaan arvioinnilla on perusopetuslain ja -asetuksen nojalla kaksi tärkeää ja toinen

toistaan tukevaa tehtävää. Arvioinnin tulee olla toisaalta formatiivista eli ohjaavaa, opiskeluun kannustavaa sekä oppilaiden henkilökohtaisia itsearviointitaitoja kehittävää. Toisaalta arvioinnin oltava myös summatiivista. Summatiivisen arvioinnin tavoitteena on tarkastella oppilaan osaamista suhteessa oppiaineille ja oppilaan osaamiselle asetettuihin tavoitteisiin. (POPS uudistettu arviointiluku, 2020, s.2.)

Arvioinnin tulee aina perustua 1) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointiluvussa määriteltyihin yleisiin arvioinnin periaatteisiin, 2) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin sekä paikalliseen opetussuunnitelmaan kirjattuihin oppiainekohtaisiin tavoitteisiin, 3) kunkin oppiaineen tavoitteista johdettuihin arviointikriteereihin sekä 4) oppilaan antamaan monipuoliseen näyttöön. (POPS uudistettu arviointiluku, 2020, s.4–6.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjattujen arvioinnin yleisten periaatteiden mukaisesti arvioinnin tulisi olla aina ensinnäkin yhdenvertaista. Yhdenvertaisuuden tulisi näkyä arvioinnissa esimerkiksi siten, että jokaiselle oppilaalle tulee saattaa tietoon oppimiselle ja osaamiselle asetetut tavoitteet. Lisäksi oppilaille tulee kertoa, millä tavoin oppilaan oppimista, osaamista, työskentelyä ja käyttäytymistä kulloinkin arvioidaan. Päättöarvioinnin yhdenvertaisuus pyritään taas takaamaan valtakunnallisten, yhteisesti laadittujen perusteiden laatimisella. (POPS uudistettu arviointiluku, 2020, s.4.)

Toiseksi arvioinnilta edellytetään avoimuutta, osallisuutta sekä yhteistyötä. Jotta arvioinnin tehtävä oppilaan oppimisen ja osaamisen etenemisen ja kehittymisen hahmottajana voisi toteutua, tulee opettajan ja oppilaan välillä olla aktiivista vuorovaikutusta. Ohjaavan palautteen avulla oppilas voi suunnata omaa toimintaansa samaan linjaan opetussuunnitelmaan kirjattujen oppimistavoitteiden kanssa. Arvioinnin avoimuuteen liittyy opettajan ja oppilas välisen vuorovaikutussuhteen avulla myös kodin ja koulun välinen yhteistyö. Tämän yhteistyön tavoitteena arvioinnin näkökulmasta on selkiyttää huoltajille arvioinnin käytänteitä ja periaatteita. (POPS uudistettu arviointiluku, 2020, s.4.) Niin oppilaalla kuin huoltajallakin on perusopetusasetuksen mukaisesti oikeus saada tietoa arvioinnin perusteista sekä siitä, miten näitä perusteita on sovellettu oppilaan arvioinnissa (Perusopetusasetus 852/1998). Osallistamisen näkökulmassa kyse on puolestaan siitä, että oppilaille tarjotaan esimerkiksi mahdollisuuksia oppia tunnistamaan omia vahvuuksia ja kehityksen kohteita sekä kehittää omia itsearviointitaitojaan.

Kolmanneksi arvioinnin tulee olla luonteeltaan suunnitelmallista ja johdonmukaista. Tämä toteutuu, mikäli arviointikäytännöt muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden ja arviointiperiaatteet ovat yhtenäisiä kussakin koulussa tai oppilaitoksessa. Opettajan on perustettava arviointinsa monipuolisilla menetelmin kerättyihin näyttöihin. Monipuolisten menetelmien käytön vaatimus on perusteltu, sillä yhden arviointimenetelmän avulla on mahdoton arvioida kaikkia kullekin oppiaineille asetettuja tavoitteita. (POPS uudistettu arviointiluku, 2020, s.4–5.) Opettajan tulee aina valita arviointimenetelmät intentionaalisesti oppimistehtävien ja -tavoitteiden näkökulmista tarkasteltuna.

Arviointikäytännöt on suunniteltava ja toteutettava siten, että oppilaan ikäkausi ja muut edellytykset otetaan huomioon (POPS uudistettu arviointiluku, 2020, s.6). Muilla edellytyksillä tarkoitan tässä esimerkiksi oppilaan fyysistä ja psyykkistä terveydentilaa sekä erilaisia erityistarpeita. Opettajan vastuulla onkin huolehtia, että oppilaiden eriävät tavat oppia ja työskennellä otetaan opetuksessa huomioon. Opettajan tulee huolehtia myös siitä, että kullakin perusopetuksen oppilaalla on mahdollisuus osoittaa omaa osaamistaan. Osaamisen osoittamiselle ei saa täten olla olemassa esimerkiksi opettajan työtavoista johtuvia esteitä. (POPS uudistettu arviointiluku, 2020, s.6.) Käytännön opetustyössä tämä tarkoittaa sitä, että oppimisen tuen tarpeet sekä muut mahdolliset oppimisen ja osaamisen osoittamista hankaloittavat syyt on otettava huomioon arviointikäytännöissä. Oppilaalle on tilannekohtaisesti ja tarpeiden mukaisesti tarjottava mahdollisuus erilaisiin erityisjärjestelyihin sekä vaihtoehtoisin tapoihin osoittaa omaa osaamistaan (POPS uudistettu arviointiluku, 2020, s.6).

Perusopetuksessa arviointia voi ja myös tulee kohdistaa eri osa-alueisiin, joita ovat oppilaan oppiminen, osaaminen, työskentely sekä käyttäytyminen. Luostarinen (2019, s.49–50) käyttääkin tästä käsitettä opetussuunnitelman arvioinnin kolmijakoisuus. Ennen kaikkea arvioinnin tulee kohdistua vain sellaisiin seikkoihin, jotka paikallisessa opetussuunnitelmassa on asetettu tavoitteiksi. Arviointia ei pidä koskaan kohdistaa oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Tällaisia ominaisuuksia ovat esimerkiksi oppilaan temperamentti sekä persoona. (POPS uudistettu arviointiluku, 2020, s.4.) Myöskään yksittäisen oppilaan osaamisen suhteuttaminen toisten oppilaiden osaamiseen ei kuulu koskaan oppilasarviointiin. Oppilaan oppiminen ja kehitys tulee suhteuttaa oppilaan omaan aiempaan osaamiseen. (Luostarinen, 2019, s.59.) Luostarinen (2019, s.59) kiteyttääkin asian hyvin toteamalla, että ” *kaikki on suhteellista, mutta ei arviointi.* ”

3 LUOKANOPETTAJAN ARVIOINTIOSAAMINEN

Opettajan arviointiosaaminen on tämän tutkielman kontekstissa yksi tärkeimmistä, ellei jopa tärkein yksittäinen käsite etenkin tutkimuskysymyksiin vastaamisen näkökulmasta. Tässä luvussa tavoitteena onkin ensinnäkin määritellä arviointiosaamisen (eng. assessment literacy) käsitettä luokanopettajan työn kontekstissa.

Toiseksi esittelen tutkimuskirjallisuuden avulla erilaisia näkökulmia arviointiosaamisesta kompetenssina tarkastellen erityisesti sitä, millaisia tietoja ja taitoja liitetään kuuluvaksi osaksi yksittäisen opettajan arviointiosaamisen kompetenssia. Tutkielmani teoreettinen viitekehys rakentuu siten sekä Bookhartin (2011) että Atjosen (2017) muodostamiin opettajien arviointiosaamista koskevien kompetenssivaatimusten varaan. Tulenkin myöhemmin tässä tutkielmassa tarkastelemaan luokanopettajien omia käsityksiä luokanopettajien arviointiosaamiselle asetettavista kompetenssivaatimuksista suhteessa Bookhartin (2011) ja Atjosen (2017) malleihin opettajan arviointiosaamiseen liitettävistä kompetenssivaatimuksista.

Perustan arviointiosaamisen käsitteeseen sekä kompetenssiin liittyvän tarkasteluni siis niin suomalaisen koulutusjärjestelmän kontekstissa tehtyihin tutkimuksiin kuin ulkomailakin suomalaisesta koulutusjärjestelmästä eri tavoin poikkeavien koulutusjärjestelmien piirissä toteutettuihin alan tutkimuksiin. Pyrin näin rakentamaan laajempaa käsitystä ja ymmärrystä siitä, mitä kaikkea arviointiosaaminen voikaan olla eri koulutusjärjestelmien konteksteissa etsien samalla näiden näkökulmien väliltä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä luoden samalla pintapuolisen katsauksen opettajien arviointiosaamisen tasoon.

3.1 Arviointiosaaminen käsitteenä

Arviointiosaamisen käsite on kasvatustieteissä suhteellisen nuori sen juurien ulottuessa vähintään 1990-luvun alkuun saakka, ja sitä on tutkimuskirjallisuudessa määritelty erilaisin tavoin. Suomalaisen arviointitutkimuksen alalla etenkin Atjonen (mm. 2017, 2019) on tutkinut arviointiosaamisen käsitettä, ja tukeudunkin tässä tutkielmassa vahvasti hänen tuottamiinsa määritelmiin niiden pohjautuessa nimenomaan suomalaiseen koulutusjärjestelmään.

Arviointiosaamista on viimeisen noin neljännesvuosisadan aikana määritelty eri tavoin osin myös siksi, että tutkijat ovat lähestyneet käsitettä erilaisista painotuksista käsin. Varhaisimmat näkemykset arviointiosaamisesta hakivat jalansijaa kvantitatiivisista suuntauksista korostaen opettajien psykometristä mittausosaamista erityisesti erilaisia standardeitua testejä koskien. Myöhemmin formatiivisen arvioinnin esiinmarssin myötä arviointiosaamista uudelleen määriteltäessä on korostunut tarve oppimista tukevasta ja ohjaavasta oppilasarviointista. (Atjonen, 2017, s.153.) Etenkin Brookhart (2011) on pyrkinyt aktiivisesti edistämään formatiivisen näkökulman ottamista huomioon opettajien arviointiosaamista käsitteleviä standardeja uudelleen määriteltäessä.

Huomattavaa on, että erilaisista historiallisista painotuksista huolimatta opettajien arviointiosaamisen käsitteen määritelmien tarkastelu osoittaa käsitteen ytimeksi opettajan henkilökohtaisen syvällisen ymmärryksen arvioinnin periaatteista ja omaa arviointityötä ohjaavista tekijöistä. (Atjonen, ym. 2019, s. 39–40.) Käsite on koulutuksen, opetuksen ja oppimisen näkökulmista erityisen tärkeä ja merkityksellinen, sillä opettaja on arvioinnin toteuttajana yksi arviointiprosessin keskeisimmistä toimijoista arvioinnin kohteen ohella.

Opettajan arviointiosaaminen voidaan lisäksi määritellä opettajan työn näkökulmasta eräänlaiseksi ammatillisen osaamisen vaatimukseksi. Tämä edellyttää opettajalta kykyä tehdä valideja ja reliaabeleja oppilaan osaamista ja oppimista mittaavia arviointitehtäviä sekä taitoa arvioida ja pisteyttää oppilaiden vastauksia johdonmukaisesti. Arvioinnin tulee aina lähteä valtakunnallisesti tai alueellisesti laadituista opetuksellisista ja koulutuksellisista standardeista. (DeLuca, LaPointe-McEwan & Luhanga, 2015, s.251–252.) Näin arviointiosaaminen voidaan nähdä itse asiassa opettajan ammattitaidon yhtenä kulmakivenä. Arviointiosaamisen merkityksellä roolia osana opettajan ammattitaitoa voi perustella lisäksi sillä, että Atjosen (2017, s.144) mukaan arviointiin liittyviin työtehtäviin kuuluu enimmillään jopa puolet opettajan työajasta.

Atjosen (2017) määrittelyä mukaillen yksittäisen opettajan arviointiosaamisen voidaan siis ajatella olevan kyseisen opettajan ymmärrys ja käsitys siitä, 1) miten oppilaan osaamisen näyttö syntyy osana koulutyötä, 2) millaisia vaatimuksia ja edellytyksiä näytön syntyminen asettaa oppimisprosessin dokumentoinnille sekä 3) minkälaisen periaatteiden ohjaamana opettaja toteuttaa formatiivista ja summatiivista arviointia. On hyvä myös huomata, että arvioinnin käsitteen yhden peruselementin eli arvottamisen taustalla on kysymys arvioinnin logiikasta, joka tarkoittaa arvioijan, tässä kontekstissa opettajan, omaan

toimintaan kohdistuvaa itseymmärrystä. Arvioijan on siis oltava tietoinen siitä, mitä on tekemässä arvioidessaan tiettyä kohdetta. (Heinonen, 2001, s.27.) Näkisinkin arvioinnin logiikan kytkeytyvän Atjosen (2017) mallin kolmanteen osa-alueeseen, joka edellyttää opettajalta reflektiota ja ymmärrystä niistä periaatteista, joiden varassa toteuttaa formaatiivista ja summatiivista arviointia.

Yksittäisen opettajan arviointityöhön sekä arviointiosaamiseen liittyvien käsitysten muodostumiseen voivat vaikuttaa paljonkin opettajan omat henkilökohtaiset ja omilta kouluajoilta peräisin olevat arviointikokemukset (Atjonen, 2017). Siis se miten itseä on arvioitu, ja miltä rooli arvioitavan roolissa on opettajasta itsestään aikanaan tuntunut, heijastelee myös omiin arviointikäytänteisiin. Omien kokemusten merkitys mainitaan myös Luostarisen (2019, s.23) tekemässä listauksessa koskien arviointia ohjaavia tekijöitä. Hänen mukaansa arviointia ohjaavat paitsi opettajan henkilökohtaiset kokemukset arvioinnista, myös kaikki opettajankoulutuksen aikana opittu, oma käyttöteoria ja siihen liittyvä arviointifilosofia sekä viranomaisten antamat määräykset ja linjaukset, kuten esimerkiksi kansalliset opetussuunnitelmat.

3.2 Arviointiosaaminen kompetensseina

Vuonna 1990 the American Federation of Teachers (AFT), the National Council on Measurement in Education (NCME) sekä the National Education Association (NEA) julkaisivat yhteistyönä opettajan oppilasarviointia koskevat kompetenssistandardit (Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students, AFT 1990). Näiden standardien tarkoituksena oli ohjata niin opettajankoulutuksen kuin opettajien arviointiosaamiseen kohdistuvan täydennyskoulutuksen kehittämistyötä. (Phye, 1997, s.36.) Nämä standardit ovat edelleen voimassa, joskin niihin on tehty vuosien mittaan tarpeellisia täydennyksiä ja korjauksia. Kyseisissä standardeissa oppilasarvioinnin esitetään edellyttävän opettajalta monenlaisia taitoja:

1. Tarkoituksenmukaisten arviointimenetelmien valitsemisen taito.
2. Arviointimenetelmän mukaisen oppilasta arvioivan tehtävän tai tehtäväsarjan laatimisen taito.
3. Taito tulkita pisteyttää niin itse laadittujen arviointitehtävien kuin muualta hankittujen tehtävien tuloksia.

4. Taito hyödyntää oppilasarvioinnin tuloksia yksittäisen oppilaan näkökulmasta esimerkiksi tukitoimien tarpeenmukaisella kohdentamisella sekä opetuksen eriyttämisellä, sekä taito hyödyntää oppilasarvioinnin tuloksia oman opetuksen kehittämisen näkökulmasta.
5. Oppilasarviointien tuloksien hyödyntämisen taito summatiivisen arvioinnin ja todistusten laatimisen yhteydessä
6. Taito viestiä oppilasarvioinnin tuloksia niin oppilaalle itselleen, hänen huoltajilleen kuin muita tietoa tarvitseville tahoille, kuten opettajakollegoille tai muille yhteistyötahoille.
7. Taito tarkastella oppilasarviointi ja omaa arviointityötä myös eettisistä näkökulmista käsin. (Atjonen, 2017, s.148; Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s. 83.)

Atjosen (2017, s.148) mukaan tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että opettajien arviointiosaamisessa on puutteita etenkin edellä luetellun listan kahdessa ensiksi mainitussa kompetenssissa. Oppimisen edistämisen ja tukemisen näkökulmasta sopivien arviointimenetelmien valinta, käyttö ja kehittäminen osana opetusta ja koulun arkea tuottavat opettajille haasteita etenkin siten, että arviointituloksia osataan valitettavan harvoin hyödyntää systemaattisesti osana oman opetuksen kehitystyötä. Arviointitulosten keruu muodostuu tällöin pikemminkin muodollisuudeksi sen sijaan, että se toisi aitoa lisäarvoa opetuksen kehittämisen näkökulmasta.

Myös kompetenssin 6 merkitys korostuu ulkopuolisten tahojen kiinnittäessä huomioita oppilasarvioinnin tuloksiin, ja oppilasarvioinnin tuloksilla onkin nykypäivänä erilaisia yleisöjä myös koulun ulkopuolisista konteksteista. Lisäksi viimeiseksi mainittu opettajan oppilasarviointiin liittyvä kompetenssi eli arviointityön eettisten näkökulmien tarkastelun taito nousee nyky-yhteiskunnassa merkittävään rooliin arviointien määrien ja oppilaiden laaja-alaiseen osaamiseen kohdistuvien odotusten lisääntyessä. Tällainen kehitys edellyttää opettajalta *”ymmärrystä arvioinnin eettisistä edellytyksistä ja vaikutuksista ja kykyä tarvittaessa suojella määrätietoisesti niiden mukaisia arvoja.”* (Atjonen, 2017, s.148.)

AFT 1990 -standardien ohella opettajien arviointiosaamiselle on esitetty toisenlaisiakin vaatimuksia. Opettajan arviointiosaamiseen voi ajatella myös kuuluvaksi syvällinen tietämys ja ymmärrys

1. arvioinnin ja opetuksen välisistä yhteyksistä, mikä puolestaan mahdollistaa oman opetuksen systemaattisen kehittämisen arviointitiedon pohjalta
2. luokkahuonearvioinnin perustaidoista, kuten oppilaiden työskentelyn ja toiminnan havainnoinnista, palautteenannosta sekä kyselytekniikoista
3. monipuolisista arviointimenetelmistä
4. formatiivisen arvioinnin merkityksestä oppilaiden oppimisen motivaattorina
5. oppilaan asenteiden, mielenkiinnon kohteiden sekä arvojen merkityksistä osana oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia
6. erilaisten erityisryhmien arviointia koskevista periaatteista
7. oppilaan osaamista koskevan näytön pätevyyden ja intentionaalisuuden tärkeydestä
8. erilaisista taustatekijöistä, kuten etnisestä taustasta tai sosioekonomisesta taustasta, mahdollisesti aiheutuvista vinoumista
9. testaamisen epäjohdonmukaisuuteen johtavista tekijöistä
10. hyvien ja oppimista tehokkaasti mittaavien koetehtävien luonteesta
11. avoimiin koekysymyksiin annettujen vastausten pisteytysperiaatteista osana johdonmukaista ja linjakasta arviointityötä
12. erilaisten testien ja kokeiden tosiasiallisesta kyvystä mitata oppilaiden osaamista sekä kuvata opetuksen tasoa ja onnistumista
13. tärkeisiin arviointeihin (eng. high stake exams) laadukkaasti valmistavista keinoista. (Atjonen, 2017, s.152–153.)

Atjosen (2017, s.152–153) itsensä erittelemät kompetenssit ovat pitkälti linjassa AFT 1990 -standardien kanssa esimerkiksi sopivien arviointimenetelmien valinnan sekä niiden systemaattisen kehitystarpeen näkökulmista. Molemmissa jäsenyksissä edellytetään myös opettajalta kykyä laatia soveltuvia arviointi- ja koetehtäviä sekä kompetenssia pisteyttää näiden tehtävien vastauksia johdonmukaisesti. Lisäksi peräänkuulutetaan taitoa hyödyntää arviointituloksia opetuksen suunnittelussa sekä kykyä viestiä näitä tuloksia erinäisille tahoille.

AFT 1990-standardeista poiketen Atjonen (2017, s.152–153) sen sijaan erittelee, lausuu julki ja jopa korostaa omassa jäsennyksessään niin kutsuttujen luokkahuonearvioinnin perustaitojen eli havainnoinnin, palautteenannon sekä kyselytekniikkojen hallinnan merkitystä sekä formatiivisen arvioinnin roolia oppimisen motivaattorina. Lisäksi hän nostaa esiin erilaisiin erityisryhmiin kuuluvien oppilaiden oppilasarviointia koskevien periaatteiden tuntemuksen sekä korostaa etnisen taustan, sukupuolen sekä sosioekonomisen taustan mukanaan mahdollisesti tuomien vinoumien tunnistamisen ja ymmärtämisen merkitystä.

Bookhart (2011, s. 3) puolestaan toteaa AFT 1990-standardien olevan tietyiltä osin päivitystä vailla, sillä näiden standardien luomisen jälkeen oppilasarviointi on kehittynyt suuresti etenkin kahdesta näkökulmasta käsin. Ensinnäkin niissä ei nykytutkimustiedon mukaisessa laajuudessa tunnisteta formatiivisen arvioinnin merkitystä ja tärkeyttä osana oppilaan oppimisprosessia. Toiseksi oppilasarviointi on muuttunut näiden standardien luomisen jälkeen enenevässä määrin kriteeriperusteiseksi, joka Ouakrim – Soivion (2015, s.17) mukaan tarkoittaa oppilaan oppimisen arviointia suhteessa ennalta määrättyihin arviointikriteereihin. Kriteereihin perustuvaa oppilasarviointia on pidetty oppilaan näkökulmasta oikeudenmukaisena ja reiluna, sillä oppilasarviointi perustuu tällöin opetus-suunnitelmassa lausutuista oppimistavoitteista johdettuihin kriteereihin. Tätä arviointikriteeriä voi nimittää myös oppilaalle asetetuksi vaatimustasoksi.

AFT 1990-standardeja mukaillen Bookhart (2011) kokosi opettajien arviointiosaamisen käsitteeseen pohjautuen 11 kompetenssia käsittävän listauksen opettajan tärkeimmistä oppilasarviointiin liittyvistä tiedoista ja taidoista. Listaus on linjassa AFT 1990- standardien kanssa, mutta sitä on päivitetty vastaamaan paremmin nykyistä, formatiivisen arvioinnin merkitystä korostavaa oppilasarvioinnin paradigmaa. Bookhartin (2011, s.6–10) mukaan hyvään arviointiosaamiseen kuuluukin

1. kyky tarkastella oppilaan oppimiselle esitettyjä vaatimuksia osana kunkin oppiaineen taustalla vaikuttavaa laajempaa tieteenalakohtaista kontekstia,
2. kyky asettaa oppimiselle selkeitä oppimistavoitteita, jotka ovat yhteneväisiä opetus-suunnitelmassa lausuttujen tavoitteiden kanssa niin sisältötietojen kuin ajattelun taitojen näkökulmista, ja jotka ovat mahdollisia oppilaan saavuttaa ja opettajan arvioida,
3. kyky sanoittaa ja tuoda julki oppimiselle asetetut tavoitteet siten, että oppilas pystyy ne ymmärtämään,

4. kyky käyttää erilaisia oppilasarviointimenetelmiä taidokkaasti ja monipuolisesti sekä arvioida niitä kriittisesti valikoiden samalla tilannekohtaisesti soveltuvien arviointimenetelmä,
5. kyky analysoida luokkahuoneessa oppilaille esitettyjä suullisia kysymyksiä, osaamista mittaavia tehtäviä sekä koetehtäviä siten, että sisäistää myös itse sen, millaisia tietoja ja ajattelun taitoja niihin vastaaminen oppilaalta vaatii,
6. kyky tarjota oppilaan näkökulmasta hyödyllistä ja oppimista tehokkaasti ohjaavaa arviointipalautetta,
7. kyky rakentaa oppilaiden suorituksia tehokkaasti kvantifioivia pisteytysjärjestelmiä, jotka tuottavat hyödyllistä arviointitietoa ja jota voidaan käyttää oppimisen tukemiseen ja opetuksen kehittämiseen,
8. kyky arvioida kansallisia tai koulukohtaisia summatiivisia arviointitehtäviä ja kokeita joidenkin ennalta ulkoa määrättyjen arviointikriteerien perusteella, tulkita tätä arviointitietoa sekä käyttää sitä pedagogisen päätöksenteon tukena,
9. kyky sanoittaa arviointitiedon pohjalta tekemiään tulkintoja sekä perustella tämän tiedon pohjalta tehtyjä didaktisia ja pedagogisia päätöksiä myös oppilaille, heidän huoltajilleen sekä muille kiinnostuneille tahoille,
10. kyky auttaa oppilaita hyödyntämään itsenäisesti oppilasarvioinnin tuottamaa tietoa sekä tekemään sen avulla järkeviä, omaa oppimista edistäviä päätöksiä, ja
11. kyky ymmärtää ja noudattaa oppilasarviointiin liittyviä eettisiä sekä laissa määriteltyjä vastuuta.

Arviointiosaaminen on siten niin käsitteenä kuin kompetenssinakin monitahoinen. Opettajan arviointiosaamisen voikin ajatella koostuvan lukuisista oppilasarviointiin liittyvistä periaatteista, käsityksistä, tiedoista sekä taidoista. Tutkimuskirjallisuuden (mm. Atjonen 2017; Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001; Brookhart, 2011) perusteella arviointiosaamisen ydin niin käsitteenä kuin kompetenssinä muodostuu siis arviointiin liittyvien periaatteiden, käsitteistön ja menetelmien syvällisestä tuntemuksesta, kyvystä käyttää erilaisia arviointimenetelmiä joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti, kyvystä tulkita oppilasarvioinnin tuloksia sekä käyttää niitä jatkuvasti oppimisen ohjaamisen ja opetuksen kehittämisen tukena sekä kyvystä pohtia omaa arviointityötä myös eettisistä näkökulmista. Hyvä arvi-

oointiosaaminen edellyttääkin opettajalta koko arviointiprosessin syvällistä ja kokonaisvaltaista ymmärtämistä sekä kykyä tarkastella kriittisesti ja reflektiivisesti arviointiprosessin aikana tehtyjä valintoja, tulkintoja sekä päätöksiä.

3.3 Arviointiosaamisen kehittäminen

Seuraavaksi esittelen tarkemmin Atjosen (2017) tekemää tutkimusta arviointiopetuksesta suomalaisen opettajankoulutuksen näkökulmasta. Koska kirjallisuuskatsauksen aineisto on kansainvälinen, tarkastelen vertailun vuoksi myös yhdysvaltalaisesta opettajankoulutusta Stigginsin (1999) tutkimusartikkelin pohjalta. Tarkoitukseni on siten rakentaa käsitystä siitä, miten arviointiopetusta tosiasiaassa toteutetaan suomalaisessa ja yhdysvaltaisessa opettajankoulutuksessa.

3.3.1 Arviointiosaamisen kehittämisen yleisiä suuntalinjoja Suomessa ja Yhdysvalloissa

Atjonen on opettajien arviointiosaamisen ohella tutkinut myös sitä, ”*mitä arvioinnista opetetaan tuleville opettajille suomalaisten opettajankoulutusyksiköiden kirjoitettujen opetussuunnitelmien mukaan*” (2017, s. 132) etsimällä arviointia käsitteleviä opintojakso kuvauksia. Aineiston haun tukena hän käytti suomalaisten yliopistojen julkisia verkkosivuja perehtyen erityisesti WebOodiin kirjattuihin opetussuunnitelmiin. Tutkimusaineistoon sisällytettiin kaikkien yliopistojen kaikkien opettajakoulutusten opintojaksot, joissa *arvioinnilla* oli relevantti sisällöllinen merkitys otsikon, sisällön, tavoitteiden tai oppimateriaalin tasolla. Opintojaksojen tuli kuulua yleissivistävän koulun opettajien saamaan arviointiopetukseen, joten esimerkiksi aikuisopettajien pedagogisia opintojaksoja ei sisällytetty mukaan tutkimusaineistoon. Varsinainen analyysi kohdentui erityisesti *arviointia* sekä *oppilas- tai opiskelija-arviointia* käsitteleviin sanoihin ja lausekkeisiin. (Atjonen, 2017, s.133.)

Tavanomaisinta oli esittää arviointi marginaalisena mainintana osana moniaineeksia opintojaksojen kuvaustekstejä. Lisäksi mainintoja arvioinnista löytyy lähinnä satunnaisesti opetusharjoittelujaksojen kuvauksista, vaikka opetusharjoittelut ovat opettajaopiskelijan näkökulmasta otollisia väyliä harjoitella arviointia käytännössä. Ilman kaikille opiskelijoille yhteisiä arviointiin liittyviä opetusharjoittelutavoitteita riskinä on, että oppilasarviointiin liittyvä kokemuskirjo muodostuu suureksi: jonkun opiskelijan saadessa

paljon harjoitusta arvioinnista osa saattaa suorittaa harjoittelut harjoittelematta lainkaan tavoitteellista arviointia. (Atjonen, 2017, s.136.)

Toisaalta ei ole myöskään tarkoituksenmukaista, että kaikki arviointiopetus sisältyisi vain opettajan pedagogisiin opintoihin. Opettajankoulutuksen aikaisen arviointiopetuksen tulisi antaa oppilasarviointiin liittyviä valmiuksia luokkahuonearvioinnin peruselementtien – havainnoinnin, palautteenannon ja kyselytekniikan – näkökulmista. Monialaisten opintojen opetussuunnitelmien lähempi tarkastelu kuitenkin osoitti, että kuhunkin aineeseen sopiviin arviointimenettelyihin tutustuminen mainittiin opintojaksojen kuvauksissa vain harvakseltaan, vaikka opintojakso oletettavasti olisi tarjonnut erinomaisen väylän erilaisten arviointimenetelmien tarkastelulle. (Atjonen, 2017, s. 136.)

Arviointiopetuksessa opettajaopiskelijoille asetetut osaamistavoitteet olivat kahdenlaisia. Opiskelijoille pyrittiin joko antamaan oppilasarvioinnin näkökulmasta tarpeellista tietoa tai varmistamaan opiskelijan tosiallinen kyky arvioida oppilaan oppimista. Toisin sanoen, ensiksi mainitun kohdalla halutaan varmistaa, että opiskelija tietää oppilasarvioinnin perusteet. Tavoitteena siis on, että opiskelija 1) hallitsee arviointiin liittyvät ydinkäsitteet sekä erilaisia arvioinnin malleja; 2) osaa jäsentää arviointimenetelmiä ja kuvata arviointiin liittyviä eettisiä ulottuvuuksia; 3) tunnistaa koulutuksen arvioinnin eri tasot ja ymmärtää niiden tarkoitukset sekä 4) saa valmiuksia arviointityöhön. Toiseksi mainitun kohdalla tarkoituksena oli siis varmistaa, että opiskelija osaa arvioida oppimista. Tällöin tavoitteena onkin, että opiskelija 1) käyttää arviointimenetelmiä monipuolisesti; 2) osaa soveltaa arvioinnissa; 3) osaa valita käytettävät arviointimenettelyt tarkoituksenmukaisesti sekä 4) ymmärtää oppilasarvioinnin tavoitteet ja tehtävät. (Atjonen, 2017, s.137–138.)

Pelkästään oppilasarviointiin keskittyviä opintojaksoja löytyi yhteensä kuusi kappaletta: yksi Jyväskylän yliopistolta, kaksi Itä-Suomen yliopistolta, kaksi Helsingin yliopistolta sekä yksi Tampereen yliopistolta. Jyväskylän yliopistolla järjestetty opintojakso sekä toinen Itä-Suomen yliopiston järjestämistä opintojaksoista olivat valinnaisia tentittäviä kirjapaketteja. Loput neljä opintojaksoa sisälsivät sen sijaan kontaktiopetusta, joskin Helsingin yliopisto tarjosi luokanopettajille suppeampaa kolmen opintopisteen muodostamaa opintokokonaisuutta, kun taas aineenopettajille suunnattu opetusjakso oli jopa seitsemän opintopisteen laajuinen. (Atjonen, 2017, s.139–140.)

Opintojaksojen työtavat olivat hyvin tavanomaisia, ja koostuivat vaihdellen luennoista, harjoituksista, esseistä, oppimistehtävistä ja tenteistä. Työtavat ovat merkittävässä roolissa opiskelija arviointi-itseluottamuksen sekä -tietämyksen vahvistamisessa, minkä vuoksi ne tulisi valita huolellisesti. Arviointikäytänteiden kokeilu todellisissa ympäristöissä edistäisikin arviointiosaamisen kehittymistä perinteistä luento-opetusta tehokkaammin. Tosin työskentelytapojen luovaa vaihtelua rajoittavat myös kurssien suuret opetusryhmät sekä moninaiset institutionaalis-organisatoriset käytänteet. (Atjonen, 2017, s.141.)

Kaiken kaikkiaan Atjonen (2017, s.141–142) totesi opetussuunnitelmien analyysin tuottaneen vaatimattoman kuvan yleissivistävän koulun opettajien arviointiopetuksesta suomalaisten opettajankoulutusyksiköiden kontekstissa. Hän kuitenkin huomauttaa, ettei kirjoitettu opetussuunnitelma vastaa koskaan sellaisenaan käytännön opetusta: siis tosiallinen arviointiopetuksen on oltava parempaa tai huonompaa kuin opetussuunnitelmista voidaan päätellä. Tärkeää on Atjosen (2017, s.142) mukaan myös huomatta, ettei yksittäisillä opintojaksoilla tehdä opettajaopiskelijoista oppilasarviointin ammattilaisia, vaan pikemminkin muodollisesti varmistavat tiettyjen perusasioiden hallinnan.

Yhdysvalloissa havaittiin puolestaan jo vuosituhaten vaihteessa opettajien arviointiosaamisen ja oppilasarviointin laadun arvioinnin näkökulman rajoittuneen lähinnä kansallisten standardoitujen testien tarkasteluun sekä niiden kehittämiseen. Koska standardoitujen testien tunnistettiin muodostavan loppujen lopuksi verrattain pienen osan oppilasarviointin laajemmasta kokonaisuudesta, syntyi siten tarve tarkastella laajemmin oppilasarviointiin ja sen kehittämiseen liittyviä näkökulmia. (Stiggins, 1999, s.23.) Esittelen seuraavaksi tarkemmin Stigginsin (1999) muitakin tutkimustuloksia laajentaakseni arviointiosaamisen kehittämisen näkökulmaa kansalliselta tasolta kansainväliselle tasolle. Tuloksia tulee kuitenkin tarkastella siitä näkökulmasta, että maailma on muuttunut paljon viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana, eivätkä kaikki tulokset ole välttämättä enää sellaisinaan yleistettävissä nykypäivään.

Vuonna 1999 Yhdysvalloissa ainoastaan kahdessakymmenessäviidessä osavaltiossa kaikista viidestäkymmenestä opettajien arviointiosaaminen pyrittiin erikseen varmistamaan: opettajien tuli joko täyttää tietyt arviointiosaamiselle asetetut kompetenssivaatimukset tai suorittaa vähintään yksi arviointiin keskittyvä kurssi opettajaopintojensa aikana. Tarkem-

min ilmaistuna, 25 osavaltiossa opettajankoulutuksessa ei edellytetty minkäänlaista arviointiosaamista, 10 osavaltiossa edellytettiin arviointikurssin suorittamista ja loppuissa 15 osavaltiossa opettajilta vaadittiin todennettua arviointiosaamista. (Stiggins, 1999, s.23–24.) Esimerkiksi aiemmin luvussa kolme mainitut AFT 1990-standardit on suunniteltu juurikin tähän tarkoitukseen.

Arviointiosaamiselle asetettujen standardien tunnistettiin aiheuttavan painetta kehittää arviointiosaamista paitsi opettajille itselleen myös opettajankoulutuslaitoksille. Vaikka AFT standardit kattavatkin useita tärkeitä arviointiosaamisen osa-alueita, niiden ei katsottu ilmaisevan tarpeeksi selkeästi sitä, kuinka opettajia tulisi valmistella kohtaamaan arviointi osana luokkahuonetodellisuutta. (Stiggins, 1999, s.23–24.) Tämän havainnon ja tutkimustyön seurauksena opettajankouluttajia kehoitettiin reflektoidaan ja kehittämään omaa arviointiopetustaan, ja siten myös opettajaopiskelijoiden arviointivalmiuksien kehittymistä seitsemän kysymyksen avulla:

1. Autanko tulevia opettajia ymmärtämään, kuinka vastata oppilaiden erilaisiin tarpeisiin saada tietoa omasta oppimisestaan?
2. Tuenko tulevien opettajien kehittymistä kompetenteiksi ja itsevarmoiksi oppimistavoitteiden asettajiksi?
3. Opetanko tulevia opettajia käyttämään arviointimenetelmiä paitsi monipuolisesti myös tarkoituksenmukaisesti?
4. Opetanko tulevia opettajia suunnittelemaan ja kehittämään järkeviä arviointitehtäviä ja pisteyttämisjärjestelmiä? Entä ymmärtämään sitä, kuinka monta osiota arviointitehtävään on perusteltua sisällyttää, jotta se mittaisi tehokkaasti oppilaan osaamista ja jotta tehtävästä saatu näyttö olisi riittävän laajaa?
5. Autanko tulevia opettavia tunnistamaan ja välttämään vinoumia ja epäpätevää arviointia tuottavia tekijöitä?
6. Opetanko tulevia opettajia ymmärtämään, kuinka ilmaista välittää tehokkaasti tietoa oppilaan osaamisesta?
7. Tarjoanko tuleville opettajille valmiuksia ymmärtää arvioinnin ja oppimismotivaation välisen suhteen merkitystä esimerkiksi oppilaan itsetunnon kehittämisen näkökulmasta? (Stiggins, 1999, s.25–26.)

Katseiden suuntaamista opettajien arviointiosaamisen kehittämiseen pidettiin tärkeänä, sillä laadukkaan oppilasarvioinnin nähtiin edistävän myös oppilaiden kokonaisvaltaista akateemista hyvinvointia. Opettajankoulutuksen nähtiin puolestaan olevan avainasemassa tulevien opettajien arviointiosaamisen kehittämisessä (Stiggins, 1999, s.27), kuten myös edellä esitellyt refleктоivat kysymykset osoittavat.

3.3.2 Kansallinen arviointiosaamisen kehittämisverkosto (KAARO)

Kuten aiemmin tässä luvussa todettiin, kaiken arviointiopetuksen keskittyminen opettajan pedagogisiin opintoihin ei liene tarkoituksenmukaista (Atjonen, 2017, s.136). Arviointiosaamisen kehittäminen on paitsi mahdollista, nähdäkseni myös hedelmällistä myös opettajaksi valmistumisen jälkeen. Esittelenkin seuraavaksi erään suomalaisen yhteistyöverkoston, jonka tavoitteena on kehittää niin opettajaopiskelijoiden kuin jo työelämäänsä siirtyneiden opettajien arviointiosaamista.

KAARO-verkosto eli Kansallinen arviointiosaamisen kehittämisverkosto on opetus- ja kulttuuriministeriön tukema opettajankoulutuksen kehityshanke, jossa ovat mukana Helsingin yliopisto, Aalto-yliopisto, Itä-Suomen yliopisto, Lapin yliopisto, Oulun yliopisto sekä Åbo Akademi. Edellä mainittujen yliopistojen lisäksi KAARO tekee yhteistyötä myös muiden hankkeiden, verkostojen sekä yliopistojen kanssa arviointiosaamisen kehittämiseksi. KAARO:n tarkoituksena on siis koota yhteen niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin hankittua tutkimustietoa opettajien arviointiosaamisesta sekä sen kehittämisestä. Lisäksi tarkoituksena on selkeyttää vahvuusperusteisen arviointiosaamisen sisältöjä ja tavoitteita sekä kehittää arviointia kansallisesti tarjoamalla opettajille suunnattua perus- ja täydennyskoulutusta. (KAARO, 2020.)

Kehitetään arviointia yhdessä! on puolestaan KAARO-verkoston toteuttama hanke, jonka tavoitteena on lisätä yhdenvertaisuutta niin perusopetuksen arvioinnissa, arvioinnin kriteereissä kuin dialogissakin. Hankkeen tausta on Opetushallituksen vuonna 2018 käynnistämässä perusopetuksen arvioinnin yhdenvertaisuutta vahvistavassa työssä, johon lukeutuu myös yhteisten *”päättöarvioinnin kriteerien laatiminen sekä opetussuunnitelmaan kuuluvien arvioinnin periaatteiden täsmennys.”* Hankkeen puitteissa verkoston on määrä muun muassa tuottaa asiantuntijoiden kanssa yhteistyössä maksuttomia tutkimus-

pohjaisia materiaaleja perusopetuksen arvioinnin tueksi. Verkosto tarjoaa lähi- ja verkkokoulutusta sekä maksuttomia valtakunnallisia MOOC-kursseja arviointiosaamisen kehittämistä kiinnostuneille opettajille. (KAARO, 2020.)

Kehitetään arviointia yhdessä! -hankkeen tärkeimmät tavoitteet ovat 1) opetussuunnitelman arviointiluvun sekä uudistettujen arviointikriteerien käyttöönoton ja toimeenpanon tukeminen, 2) erilaisten arviointitiimien kouluttaminen valtakunnallisesti, 3) koulujen arviointikäytänteiden tukeminen dialogisuuden näkökulmasta sekä 4) tutkimusperustaisten ja testattujen mallien kehittäminen koulujen arviointikäytänteiden kehittämisen tueksi. (KAARO, 2020.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Oppilasarviointi on siis kautta aikain ollut runsaasti yhteiskunnallista keskustelua herättävä aihealue. Etenkin huoli oppilasarvioinnin yhdenvertaisuudesta ja tasa-arvoisuudesta on jatkuvasti läsnä. Vastauksena tähän pitkäaikaiseen yhteiskunnalliseen huoleen Opetushallitus julkaisi helmikuussa 2020 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin uudistetun arviointiluvun, jossa arviointikäytänteitä on pyritty yhtenäistämään. Yksi suurimmista muutoksista lienee kuitenkin yhteisten arviointikriteerien määrittäminen kaikkiin arvioitaviin oppiaineisiin. Käytännössä tämä näkyy siten, että Opetushallitus määrittelee oppilaan osaamiselle yhtenäiset päättöarvioinnin kriteerit arvosanoille 5,7 ja 9 jo aiemmin kuvatus arvosanan 8 lisäksi. Uudistuksen tavoitteena on ennen kaikkea varmistaa eri kouluista tulevien oppilaiden arvosanojen vertailukelpoisuus, kun oppilaat hakevat peruskoulun suoritettuaan toisen asteen opintoihin. (OAJ, 2020.)

Edellisissä luvuissa olen määritellyt huolellisesti niin arvioinnin, oppilasarvioinnin kuin opettajan arviointiosaamisenkin käsitteitä pyrkien rakentamaan ymmärrystä siitä, kuinka monitahoinen ilmiö oppilasarviointi on opetuksen ja oppimisen kontekstissa. Koska opettajat ovat kouluissa kenties kaikista keskeisimpiä arviointityön tekijöitä, on huoli arvioinnin yhdenvertaisuuden toteutumisesta nähdäkseni kiinteästi yhteydessä siten opettajien ammattitaitoon arvioijina, siis arviointiosaamiseen.

Arviointitutkimuksen sekä etenkin opettajan arviointiosaamista käsittelevään tutkimuskenttään tutustuessani havaitsin, että tutkimuskirjallisuudessa (mm. Atjonen, 2017;

Jakku-Sihvonen & Heinonen; Brookhart, 2011) opettajien arviointiosaamista on lähes-
tytty usein arviointiosaamiseen liittyvien standardien rakentamisen ja muodostamisen nä-
kökulmista. Tästä syystä kiinnostuin erityisesti siitä, miten opettajat, tämän tutkielman
kontekstissa perusopetuksen alaluokilla opettavat luokanopettajat, itse ymmärtävät ja
määrittelevät arviointiosaamisen käsitettä jokapäiväisessä opetus- ja kasvatustyössään
oppimisen ja osaamisen arvioijina.

Tutkielmani tavoitteena oli ensinnäkin tarkastella perusopetuksen luokkia 1–6 opettavien
luokanopettajien käsityksiä arviointiosaamisen käsitteestä. Olin siis kiinnostunut siitä 1)
millaisia käsityksiä luokanopettajilla oli arviointiosaamisesta sekä siitä, millaisia kompe-
tensseja luokanopettajat itse liittivät kuuluvaksi arviointiosaamisen käsitteeseen; 2) vas-
taavatko nämä luokanopettajien henkilökohtaiset käsitykset arviointiosaamisesta ja sille
asetettavista kompetenssivaatimuksista tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä näkemyksiä ja
määritelmiä.

Tutkimuskysymykseni muodostuivat täten seuraavanlaisiksi:

- 1) Millaisia käsityksiä perusopetuksen luokilla 1–6 opettavilla luokanopettajilla on ar-
viointiosaamisesta? Millaisia kompetensseja luokanopettajat liittävät kuuluvaksi ar-
viointiosaamisen käsitteeseen?
- 2) Vastaavatko luokanopettajien henkilökohtaiset käsitykset arviointiosaamisesta ja
sille asetettavista kompetenssivaatimuksista tutkimuskirjallisuudessa (Atjonen,
2017; Brookhart, 2011) esitettyjä määrittelyjä?

Tämä tutkielma toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Tutkielmani tavoit-
teena oli siis perehtyä luokanopettajien käsityksiin arviointiosaamisesta sekä siihen liite-
tyistä kompetenssivaatimuksista. Tarkoitukseni oli lisäksi tarkastella, vastasivatko luo-
kanopettajien näkemykset arviointiosaamisesta tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä määri-
telmiä. Brookhartin (2011) ja Atjosen (2017) tuottamat mallit opettajien arviointiosaami-
seen liitetystä kompetensseista muodostivat tutkielmani tärkeimmän teoreettisen viiteke-
hyksen. Lisäksi laajensin tätä näkemystä tarkastelemalla myös arviointia ja oppilasarvi-
ointia osana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita sekä kokonaisvaltaisemmin
osana opettajan professiota ja oppilaitosten arkea.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa tavoitteena on kuvata käyttämäni tutkimusmetodin, systemaattisen kirjallisuuskatsauksen, pääperiaatteet ja tavoitteet. Lisäksi erittelen ja raportoin tarkasti koko tutkimusprosessini tutkimussuunnitelman eli protokollan laatimisesta aineiston hakuun ja koontiin sekä analysointiin. Lisäksi tulen esittelemään synteessin tuottamisessa käyttämäni aineistolähtöisen narratiivisen synteessin menetelmää.

On tarpeellista huomauttaa, että menetelmäkirjallisuudessa systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta puhutaan hieman toisistaan eroavilla käsitteillä. Aveyard (2014) käyttää omassa teoksessaan pääasiallisesti termiä *literature view*, kun taas Metsämuuronen (2011) puhuu *systematisoidusta kirjallisuuskatsauksesta*. Petticrew (2001) käyttää sekä itse että yhdessä Roberts (2006) kanssa termiä *systematic literature review*. Salminen (2011) taas puhuu suomenkielisessä tutkimusartikkelissaan *systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta*. Vaikka tutkimuskirjallisuudessa käytetään hieman toisistaan eroavia käsitteitä, paljastaa kriittinen lähiluku niiden kuvaavan kuitenkin yhtä ja samaa tutkimusmetodia, josta tulen itse käyttämään Salmista (2011) mukaillen termiä systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Pyrin näin tuomaan tutkimuksessani käyttämäni käsitteistöön selkeyttä sekä välttämään käsitteellisestä kirjavuudesta mahdollisesti seuraavaa monitulkinnallisuutta.

5.1 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tutkimusmetodina on pitkäikäinen ja perinteikäs (Bruce, 1994, s.217). Se on metodi, joka tutkii olemassa olevaa tutkimusta kooten tutkimustuloksia yhteen ja muodostaen näin perustan uusille tutkimustuloksille. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen perustan muodostavat täten alkuperäisen korkealaatuisen tutkimustyön pohjalta tehdyt johtopäätökset ja synteessit. (Salminen, 2011, s.4–5.) Systemaattinen kirjallisuuskatsaus mahdollistaa siten olemassa olevan tutkimustiedon kuvailemisen, yhteen vetämisen, arvioinnin sekä selventämisen (Bruce, 1994, s.217). Salminen (2011, s.4) luonnehtiikin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen olevan ”*tutkimusta tutkimuksesta*”.

Metsämuurosen (2011, s.47) mukaan systemaattisella kirjallisuuskatsauksella on kolme päätavoitetta: 1) kerätä kattava valikoima primääritutkimuksia valikointiharhan minimoimiseksi, 2) primääritutkimusten menetelmällisen laadun kriittinen tarkastelu yksittäisen tutkimuksen sille kuuluvan painoarvon määrittämiseksi sekä 3) olemassa olevien tutkimustulosten yhdistäminen niiden selkeän ja tehokkaan hyödyntämisen edistämiseksi. Näihin tavoitteisiin pyrkimällä voidaan siten estää kirjallisuuskatsauksiin yleisesti liittyviä ongelmia, kuten lähteiden välisten yhteyksien löyhyyttä tai puuttumista, valikointiharhaa sekä lähteiden laadun kirjavuutta.

Systemaattisten kirjallisuuskatsausten tekemiselle on tutkimuskirjallisuudessa esitetty useita erilaisia perusteluja ja syitä. (mm. Salminen, 2011; Petticrew & Roberts, 2006; Bruce, 1994). Ensinnäkin niiden avulla voidaan kriittisesti tarkastella ja kehittää olemassa olevaa teoriaa. Toisaalta kirjallisuuskatsausten pohjalta voidaan rakentaa myös kokonaan uutta teoriaa, sekä tarkastella aineistosta tehtyjen päätelmien pitävyyttä suhteessa tutkimuksessa esitettyyn näyttöön. Kolmanneksi systemaattisten kirjallisuuskatsauksien perusteella voidaan arvioida erilaisten interventoiden tarvetta sekä esittää ehdotuksia niiden järjestämisen tavoista, rakenteesta ja sisällöstä. Neljänneksi systemaattisia kirjallisuuskatsauksia voidaan käyttää tulevaisuuden tutkimustarpeiden tunnistamiseen muodostaen näin uusia tutkimusongelmia. Edellä mainittujen ohella kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan myös rakentaa ymmärrystä jonkin tieteellisen teorian historiallisesta kehityksestä. Viimeisenä, kirjallisuuskatsauksien avulla voidaan tarkastella sellaisia metodologisia syitä, joiden seurauksena samankaltaisia tutkimuskysymyksiä esittäneet tutkimukset ovat päätyneet täysin erilaisiin johtopäätöksiin. (Salminen, 2011, s.3; Petticrew & Roberts, 2006, s.12.)

Käsitteenä ja etenkin suomenkielisenä terminä kirjallisuuskatsaus (literature review) on kuitenkin helposti harhaanjohtava. Arkikielessä katsauksen mielletään olevan lyhyt, tiivis ja informatiivinen yhteenveto jostain asiasta tai ilmiöstä. Tämä arkikielen määrittely ei kuitenkaan tunnista katsauksella olevan lainkaan analyttistä tai perusteellista otetta, joka tutkimuskirjallisuudesta tehtävillä kirjallisuuskatsauksille on luonteenomaista. Englanninkielinen termi *review* viittaa sen sijaan arvioinnin kriittiseen luonteeseen. (Salminen, 2011, s.5.) Olemassa olevan tutkimuskirjallisuuden harkittu kriittinen arviointi on siten menetelmällisesti validin kirjallisuuskatsauksen perusedellytys.

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on eräs kirjallisuuskatsauksien perustyypeistä, ja se kokoaa siis yhteen olennaisimman sisällön tutkimusongelmaan ja tutkimuksen kohteeksi valitun aihepiirin olemassa olevasta tutkimuksesta (Salminen, 2011, s.9). Aveyardin (2010, s.13) mukaan yksi systemaattisen kirjallisuuskatsauksen suurimpia metodisia ansioita on se, että se mahdollistaa yksittäisten primääritutkimusten tarkastelemisen osana laajempaa kontekstia. Systemaattisia kirjallisuuskatsauksia käytetään laajasti myös tutkimusevidenssiperusteisten päätelmien teon apuvälineenä (Petticrew, 2001, s.98). Toisin sanoen, systemaattinen kirjallisuuskatsaus on tutkijalle hyvä apuväline silloin, kuin tavoitteena on tarkastella primääritutkimuksissa tehtyjen johtopäätösten validiutta ja johdonmukaisuutta suhteessa tutkimusaineistosta nousevaan näyttöön. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on siten esimerkiksi tutkimusevidenssin seulomiseen, arviointiin ja syntetisointiin hyvin soveltuva tutkimusmetodi (Petticrew, 2001, s.98).

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on aina prosessi, josta voidaan kuitenkin erotella selkeitä työvaiheita. Ennen uuden tutkimusprosessin alkua jokaisen tutkijan tulisi kuitenkin kysyä itseltään toisinaan epämurkavaltakin tuntuva kysymys: Onko tämän systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekeminen todella perusteltua? Tämä on tärkeää, sillä systemaattisen kirjallisuuskatsauksen nostaessa suosiotaan tutkimusmetodinä, sitä saatetaan toisinaan käyttää sellaisissakin konteksteissa, joissa toisen tutkimusmetodin käyttö on perustellumpaa. Tutkijan on siis varmistuttava siitä, että systemaattinen kirjallisuuskatsaus on todella paras metodinen valinta suhteessa tutkijan esittämiin tutkimuskysymyksiin. (Petticrew & Roberts, 2006, s.28). Systemaattista kirjallisuuskatsausta ei myöskään ole mielekästä tehdä, mikäli samasta aihepiiristä ollaan jo tekemässä katsausta (CRD, 2009, s.3).

Tutkimusprosessi alkaa Petticrewn (2001, s.99) mukaan selkeiden tutkimuskysymysten tai hypoteesin määrittämisellä. Oikeanlainen tutkimuskysymys on laadukkaan systemaattisen kirjallisuuskatsauksen edellytys. Hyvä tutkimuskysymys on tarpeeksi mutta ei liikaa rajattu. Tutkimuskysymyksiä määrittäessään tutkijan kannattaakin pohtia seuraavaa:

1. Onko tutkimusongelmaa ympäröivä aihealue minulle tuttu? Tutkimusongelmaa ympäröivän kontekstin syvälinen tuntemus auttaa tutkijaa asettamaan mielekkäitä, kiinnostavia ja tutkijayhteisön näkökulmasta tarpeellisia tutkimuskysymyksiä.
2. Kenen ajattelen käyttävän systemaattisen kirjallisuuskatsaukseni tutkimustuloksia?

3. Onko minulla perusteita olettaa, että joku henkilö tai taho tarvitsee vastauksia kysymiini tutkimuskysymyksiin? Siis ovatko tutkimuskysymykseni todella relevantteja, jos en usko kenenkään pohtineen vastauksia näihin samoihin kysymyksiin? (Petticrew & Roberts, 2006, s. 32.)

Petticrewn (2001, 2006) ajatuksia mukaillen tutkijan vastuulla on täten esittää sellaisia tutkimuskysymyksiä, joihin vastaamisen ajattelee aktuaalisesti hyödyttävän tiedeyhteisöä tai muita potentiaalisia tahoja, ja joihin vastaamiseen systemaattinen kirjallisuuskatsaus on laadullisesti paras metodinen valinta.

Tutkimuskysymysten esittämisen jälkeen systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa etsitään tutkimuskysymysten näkökulmasta relevantteja tutkimuksia ja tutkimusartikkeleja ennalta määriteltyihin sisäänotto- ja poissulkukriteereihin nojautuen (Petticrew, 2001, s.99). Näiden kriteerien muodostamiseen vaikuttavat paitsi tutkimuskysymyksistä nousevat vaatimukset, myös käytännölliset syyt. Suurimpia käytännöllisiä syitä tämän tutkimuksen kontekstissa ovat opinnäytetyöhön liittyvien vaatimusten asettamat rajat. Käytännössä tutkija käy läpi toisinaan runsaastikin tutkimusmateriaalia pyrkien samalla ”*asettamaan tutkimuksen sekä historialliseen että oman tieteenalansa kontekstiin*” (Salminen, 2011, s. 9). Petticrew ja Roberts (2006, s.36) kehottavat tutkijaa aloittamaan tutkimusmateriaalin haun tutustumalla ensin muihin alalla tehtyihin systemaattisiin kirjallisuuskatsauksiin päällekkäisyyksien välttämiseksi.

Laadukas kirjallisuuskatsaus edellyttää myös huolellisen tutkimussuunnitelman eli protokollan laatimista, josta käyvät ilmi niin tutkimuskysymykset, metodiset valinnat kuin suunnitelma relevantin tutkimusmateriaalin löytämiseksi, arvioimiseksi sekä syntetisoinniksi. Tutkimusmateriaalin haun huolellinen suunnittelu sekä oikeanlaisten tietokantojen käyttäminen ovatkin tehokkaan työskentelyn edellytyksiä. (Petticrew & Roberts, 2006, s. 44–51.) Metsämuuronen (2011, s.47) suosittelee aineistohaun viimeisenä vaiheena niin kutsutun harmaan kirjallisuuden löytämistä. Harmaan kirjallisuuden etsinnällä ja tunnistamisella voidaan ehkäistä julkaisemisharhaa. Julkaisemisharhan käsitteen taustalla on havainto siitä, että myönteisiä tuloksia saanut tutkimusartikkeli julkaistaan todennäköisemmin. Julkaisemisharhaa voi välttää kohdistamalla hakuja myös epätavallisiin lähteisiin, kuten viranomaisraportteihin ja vielä julkaisemattomiin tutkimuksiin.

Tutkimusaineiston hakuprosessin jälkeen aineiston muodostavia primääritutkimuksia ja etenkin niiden metodisia valintoja tarkastellaan tutkijan valitsemalla systemaattisella tavalla. Tavoitteena on löytää mahdollisia harhoja tai vääristymiä, sekä löytää syitä primääritutkimusten mahdollisesti toisistaan poikkeaville tutkimustuloksille. (Petticrew, 2001, s.99.) Salminen (2011, s.10) kutsuu tätä vaihetta itse katsauksen tekemiseksi.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen viimeisessä vaiheessa tutkija pyrkii syntetisoimaan omia tutkimustuloksiaan. Synteesin tekeminen tarkoittaa sen hetkisen tiedon tarkkaa ja huolellista raportointia, oman tutkimuksen tarpeellisuuden osoittamista ja perusteluja, löydösten selittämistä, tutkimustiedon laadun kuvausta ja arviointia. Lisäksi synteesiä tehdessään tutkijan tulee jatkuvasti tarkkailla tekemiensä johtopäätösten luotettavuutta ja tarkkuutta suhteessa näyttöön. (Salminen, 2011, s.10–11.) Tavoitteena on siten löytää uusia merkityksiä ja tutkimustuloksia tarkastelemalla tutkimusaineiston muodostavia primääritutkimuksia ja jo olemassa olevia tutkimustuloksia kokonaisuutena (Aveyard, 2014, s. 139).

Tulen tämän tutkielman yhteydessä käyttämään aineistoni analysoimiseen ja synteesin tuottamiseen teoriapainotteista aineistolähtöistä narratiivista synteesiä, joka mahdollistaa sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen aineiston analysoinnin (Pettigrew & Roberts, 2006, s.165). Luvussa 5.4 esittelen yksityiskohtaisemmin narratiivisen synteesin periaatteita ja lähtökohtia kuvaten myös tarkemmin synteesin muodostamista omasta tutkimusaineistostani.

5.2 Sisäänotto- ja poissulkukriteerit

Tutkimusmateriaalin valinta edellyttää aina jonkinlaisten sisäänotto- ja poissulkukriteerien asettamista. Sisäänotto- ja poissulkukriteerit asettavat tutkimusaineistolle tiettyjä vaatimuksia esimerkiksi primääritutkimusten tutkimuskysymysten, kohderyhmän, metodisten valintojen ja tutkimustulosten näkökulmista. (Petticrew & Roberts, 2006, s.61.) Pyrkimyksenä on näihin kriteereihin tukeutuen valikoida katsaukseen mukaan mahdollisimman edustava joukko luotettavia primääritutkimuksia (Metsämuuronen, 2011, s.47), joiden ajattelee siten vastaavaan systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa esitettyihin tut-

kimuskysymyksiin parhaiten. Sisäänotto- ja poissulkukriteerit muodostavatkin eräänlaisen käytännön seulan, joka mahdollistaa hakutulosten kriittisen arvioinnin sekä epärelevanttien tutkimustulosten pois karsimisen (Salminen, 2011, s.10).

Hyvin laaditut sisäänotto- ja poissulku kriteerit auttavatkin tutkijaa tunnistamaan, millaista kirjallisuutta ja tutkimusmateriaalia tutkijan omiin tutkimuskysymyksiin vastaaminen edellyttää löytyväksi sekä ehkäisevät aineistohaun ajautumisen sivuraiteille. (Aveyard, 2014, s.75–76.) Nähdäkseni on siten erityisen tärkeää määritellä nämä kriteerit heti tutkimuksen alussa, ennen tutkimusmateriaalin haun aloittamista. Näin varmistetaan, että koko tutkimuksen kohteeksi valittava materiaali on valittu samoja kriteereitä noudattaen.

Yksityiskohtaisesti ja huolellisesti laadituilla sisäänotto- ja poissulkukriteereillä on myös tärkeä rooli tehokkaan tiedonhakustrategian rakentamisessa, sillä ne ohjaavat tiedonhakuprosessia tutkijan omien tutkimuskysymysten viitoittamaan suuntaan. Epärelevantti kirjallisuus ja tutkimus tuleekin pystyä hylkäämään välittömästi, vaikkakin tutkija pitäisi sitä henkilökohtaisesti kiinnostavana. (Aveyard, 2014, s.77–78.) Epärelevantin tiedon valikoituminen mukaan tutkimukseen tuo aina mukanaan riskin tutkijan omien tutkimustulosten vääristymisestä, etenkin jos sille annetaan synteisiä tuotettaessa suuri painoarvo suhteessa tutkimuskysymysten näkökulmasta relevantteihin tutkimustuloksiin.

Sisäänotto- ja poissulkukriteerien muodostamiseen vaikuttavat myös käytännölliset syyt (Aveyard, 2010, s.13). Tämän tutkimuksen kontekstissa nämä käytännölliset syyt painottuvat vahvasti niihin ajallisiin resursseihin, joita tämän työn tekemiseen on ollut mahdollista ja ylipäättään mielekästä käyttää. Käytännön työskentelyssä olen siis joutunut rajaamaan esimerkiksi sitä aikaa, jota minun on ollut mahdollista käyttää tiedonhakujen tekemiseen. Opinnäytetyön vaatimuksiin suhteutettuna olen myös päättänyt jättää niin kutsutun harmaan kirjallisuuden etsimisen väliin tiedostaen sen olevan vastoin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen ideaalia.

Tutkimusaineiston haussa sekä keruussa tukeuduin lopulta seuraavanlaisiin sisäänotto- ja poissulkukriteereihin:

Sisäänottokriteerit:

- Tieteellisesti vertaisarvioidussa julkaisussa julkaistu tieteellinen artikkeli
- Alkuperäisartikkeli
- Kvantitatiiviset tai kvalitatiiviset empiiriset primääritutkimukset

- Julkaistu suomen tai englannin kielellä
- Helsingin yliopiston kirjastopalveluiden sekä muiden tutkimuksessa käytettyjen tietokantojen kautta maksuttomasti saatavilla olevat artikkelit
- Elektroninen aineisto
- Kaikki vuosiluvut
- kohderyhmänä alakoulussa (eng. primary school, elementary school) opettavat luokanopettajat
- Luokanopettajien osuus tutkimustuloksista selkeästi eroteltu, mikäli otokseen on kuulunut myös muita opettajia
- Tekstissä kuvataan luokanopettajien omia käsityksiä arviointiosaamisesta, arvioinnista tai arvioitikäytännöistä heidän omasta näkökulmastaan.

Poissulkukriteerit:

- Vertaisarvioimattomat tieteelliset artikkelit ja julkaisut
- Kirjallisuuskatsaukset
- Akateeminen opinnäytetyö, esimerkiksi Pro Gradu -tutkielma
- Maksumuurin takana olevat artikkelit, jotka eivät siten ole saatavilla maksuttomasti Helsingin yliopiston kirjastopalveluiden tai muiden tutkimuksessa käytettyjen tietokantojen kautta
- Uutistekstit, kolumnit, mielipidekirjoitukset, pääkirjoitukset
- Ei elektroninen aineisto
- Julkaistu muulla kuin suomen tai englannin kielellä
- Tutkimuksen kohderyhmänä jokin muu, kuin alakoulussa (eng. primary school, elementary school) opettavat opettajat
- Kohderyhmää ei ole eritelty tarpeeksi selkeästi opetettavan luokkatason näkökulmasta
- Tekstissä ei kuvata luokanopettajien omia käsityksiä arviointiosaamisesta, arvioinnista tai arviointikäytännöistä

5.3 Aineiston keruu, lähiluku ja kriittinen arviointi

Aineistonkeruuprosessi

Ennen varsinaisen aineiston keruuta pyrin tutustumaan tutkimusongelmaani käsittelevään kirjallisuuteen mahdollisimman monipuolisesti. Etenkin taustateorian kirjoittaminen sekä siihen liittyneet tiedonhakuprosessit lisäsivät ymmärrystäni myös siitä, millainen aineisto voisi vastata tässä tutkielmassani esittämiin tutkimuskysymyksiin parhaalla mahdollisella tavalla. Lisäksi suoritin muutamia koehakuja nähdäkseni, minkä kaltaiset hakusanat tuottavat tutkimuskysymysteni kannalta osuvimpia hakutuloksia. Koehakuja tehdessäni vertailin erilaisten hakusanojen ohella myös Helsingin yliopiston kirjastopalveluiden kautta saatavilla olevien elektronisten tietokantojen sekä Google Scholar-palvelun mahdollisuuksia löytää omien tutkimuskysymysteni kannalta relevantteja alkuperäistutkimuksia.

Virallista tutkimusaineistönhakua tehdessäni käytössäni olivat lopulta Helka-kirjastojen elektroninen tietokanta, Web of Science, EBSCOhost ja ERIC. Google Scholar jätettiin pois virallisista hakukannoista, sillä koehakujen perusteella hakutulosten lukumäärä oli hyvin haastava pitää hallittavana hakutulosten lukumäärien ollessa jopa kymmeniä tai satoja tuhansia hakulausekkeiden tarkentamisesta ja yksityiskohtaistamisesta huolimatta. Aineistonkeruu lopetettiin, kun huomasin hakutulosten alkavan kyllästyä. Siis vaihtelevista hakulausekkeista huolimatta en onnistunut löytämään enää uusia, tutkimusongelmani näkökulmasta relevantteja primääritutkimuksia. Kaikki aineistohaut tehtiin yhden viikon aikana lokakuussa 2020

Aineistohakuja tehdessäni käytin lukuisia eri hakusanoja ja lausekkeitä saadakseni mahdollisimman kattavan kuvan olemassa olevasta tutkimusongelmaani liittyvästä tutkimuksesta. Suomenkielisiä hakuja tehdessäni hyödynsin erilaisia yhdistelmiä seuraavista asiasanoista sekä ilmaisuista: *arviointiosaaminen, alakoulu, luokanopettaja, luokanopettajien käsityksiä ja käsitys*. Englanninkielisessä haussa rakensin hakulausekkeet erinäisiksi yhdistelmiksi seuraavista asiasanoista ja ilmaisuista: *assessment literature, AL, student assessment, primary school, elementary school, primary education, elementary education, teachers' conceptions, teachers' attitudes, teachers' views* sekä *teachers' perceptions*. Haut osoittivat, että myös ilmaukset *assessment literate teacher, teacher's assessment practice* sekä *quality assessment practice* ovat tämän tutkielman kontekstissa käytökelpoisia aineistonhaun näkökulmasta. Kaikkein hyödyllisimmäksi osoittautui lopulta hakulauseke ”*teachers conceptions of assessment*” AND ”*elementary school*”.

Lopullisissa hakulausekkeissani yhdistyivät tyypillisesti suomeksi tai englanniksi sekä arviointiosaamista tai hyviä arviointikäytänteitä kuvaava asiasana, opettajien käsityksiin viittaava ilmaus, että alakoulukontekstia kuvaava asiasana. Näin hakutulosten lukumäärä saatiin pidettyä hallittavana, siis muutamissa kymmenissä tai korkeintaan sadoissa. Hakuja tehtiin systemaattisesti aina yksi hakulauseke kerrallaan siten, että samaa lauseketta käytettiin kaikissa tähän tutkielmaan valituissa tietokannoissa.

Hakuja tehdessäni havaitsin melko nopeasti, että tutkimusta juuri alakoulussa opettavien luokanopettajien omista käsityksistä liittyen arviointiosaamisen käsitteeseen on tutkittu kansainvälisesti hyvin vähän. Yleisemmällä tasolla opettajien omista arviointiosaamiseen liittyvistä käsityksistä tehty tutkimus kohdentui selkeästi joko toisella ja kolmannella asteella opettaviin opettajiin, opettajaopiskelijoihin tai vaihtoehtoisesti tietyn oppiaineen aineenopettajiin. Erityisesti kieltenopetuksen kontekstissa arviointiosaamisen tasoa sekä opettajien käsityksiä arviointiosaamisesta oli tutkittu selvästi muita opettajaryhmiä sekä oppiaineita enemmän. Kieltenopetuksen kontekstissa tehtyjen tutkimusten hyödyntäminen osana omaa kirjallisuuskatsaustani osoittautui kuitenkin usein mahdottomaksi, sillä monissa näissä tutkimuksissa kohderyhmä ei ollut oman tutkielmani näkökulmasta soveltuva. Suomenkielinen tutkimus rajoittui puolestaan pitkälti tietyn tai tiettyjen oppiaineiden konteksteissa tehtyihin Pro Gradu -tutkielmiin, jotka opinnäytetyöluonteensa vuoksi eivät soveltuneet osaksi omaa tutkimusaineistoani. Tästä syystä päädyin melko pian keskittämään hakuni lähinnä englanninkielisiin tutkimuksiin.

Lisäksi, koska tutkimusta juuri alakoulun luokanopettajien omista käsityksistä liittyen arviointiosaamiseen käsitteeseen ei olla juurikaan tehty, päädyin suuntaamaan hakujani opettajien käsityksiin laadukkaasta arvioinnista sekä hyvistä arviointikäytännöistä niiden liittyessä vahvasti myös arviointiosaamisen käsitteeseen. Näin pystyin tarkastelemaan välillisesti, millaisia arviointiosaamisen käsitteeseen liittyviä tietoja ja taitoja luokanopettajat pitivät tärkeinä osana oppilasarviointia ja luokanopettajan professiotaan.

Hakutuloksista luin ensin tutkimuksen otsikon. Mikäli tutkimuksen otsikko osoitti tutkimuksen olevan omiin tutkimuskysymyksiini vastaamisen kannalta epärelevantti, poissuljettiin se saman tien. Epärelevanttiuden saattoi otsikossa osoittaa esimerkiksi vääränlainen kohderyhmä tai katsausartikkeliin viittaava termi. Tarkastelin myös otsikkoa kokonaisuutena, ja mikäli se viittasi tutkimuksen olevan oman tutkimusongelmani ulkopuo-

lelta, rajasin sen pois. Niistä tutkimuksista, jotka vaikuttivat otsikon perusteella relevanteilta, luettiin seuraavaksi niiden abstraktit. Mikäli abstrakti osoitti kyseisen tutkimuksen olevan jollain tavalla epärelevantti, suljettiin kyseinen tutkimus pois omasta tutkimusaineistostani.

Osassa tutkimuksista pelkkä abstraktin lukeminen ei osoittanut riittäviä perusteita kyseisen artikkelin sisäänottamiseksi tai poissulkemiseksi. Tällaisia olivat esimerkiksi tutkimukset, joiden otsikossa tai abstraktissa ei kuvattu kohderyhmää riittävällä tarkkuudella. Näistä tutkimuksista luin lisäksi tutkimuskysymykset sekä tutkimusmetodia kuvaavat kohdat päätöksen tekemiseksi. Otsikon ja abstraktin perusteella relevanteilta vaikuttavat tutkimukset tallennettiin omiin kansioihinsa sen perusteella, mistä tietokannasta kyseinen artikkeli oli ensimmäiseksi löytynyt. Yhteensä kansioita tuli neljä kappaletta. Abstraktien sekä mahdollisen lisäluvun perusteella relevanteilta vaikuttavat tutkimukset luettiin huolellisesti kokonaan läpi.

Lähiluku

Lähiluku on yksityiskohtaista ja intensiivistä aineiston luentaa korostava menetelmä, jonka avulla tutkija voi löytää aineistostaan erilaisia teemoja, sekä toisaalta tarkastella omia tulkintojaan riittävällä syvyydellä. Tekstiä luetaan tällöin yksityiskohdista kohti laajempia kokonaisuuksia ja kokonaismerkityksiä. Lähiluku tarjoaa siis mahdollisuuden palata aineistoon uudelleen. Paluu tekstiin antaa sille mahdollisuuden tuottaa jotain sellaista uutta ja olennaista tietoa, jota tutkija ei ole aiemmin havainnut. (Tieteen termipankki).

Oman tutkielmani näkökulmasta lähiluvun tärkein tavoite oli tarkastella mahdollisimman analyttisesti omien tutkimuskysymysteni sekä aineistohaun perusteella löytämieni tutkimusartikkelin välisiä yhteyksiä. Aineistohaun päätyttyä kävin kaikki tietokantojen perusteella omiin kansioihinsa lajitellut tutkimukset läpi tarkastellen ja verraten niitä huolellisesti suhteessa sisäänottokriteereihini. Poistin kansioista sellaiset artikkelit, jotka eivät mielestäni täyttäneet sisäänottokriteerejä riittävällä tarkkuudella. Tällaisia olivat esimerkiksi artikkelit, joissa kohderyhmään kuului luokanopettajien lisäksi myös yläkoulun opettajia, eikä näiden eri kohderyhmien vastauksia pystynyt selkeästi erottelemaan toisistaan. Lisäksi poistin sellaiset artikkelit, joissa luokanopettajien oma näkökulma ja ääni ei ollut riittävästi kuuluvilla.

Kriittinen arviointi

Kriittisen arvioinnin tavoitteena arvioida kirjallisuuskatsauksen aineistoon valittujen yksittäisten tutkimuksen laatua. Aineiston muodostavien tutkimusartikkelien laadun arvioiminen on tärkeää, sillä esimerkiksi erilaiset metodologiset valinnan voivat vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tärkeää on myös arvioida tutkimuksessa esitettyjä päätelmiä suhteessa primääriaineistosta nousevaan tutkimusevidenssiin. (Pope, Mays & Popay, 2007, s.32.) Kriittisen arvioinnin avulla voidaan sitä arvioida tutkimusaineistoon valittujen primääritutkimusten korkeatasoisuutta.

Kriittistä arviointia tehdessään tutkija kysyy kultakin tutkimusaineistoon valitulta tutkimukselta samat kysymykset, esimerkiksi: Kuinka merkittäviä kyseisen tutkimuksen tutkimustulokset ovat? Millä tavoin kyseinen tutkimus on lisännyt ymmärrystä käsiteltävästä aiheesta? Vastaako tutkimus tosiallisesti tutkijoiden esittämiin tutkimuskysymyksiin? Onko tutkimus metodologisesti pätevä? Ovatko argumentointi ja tutkimusevidenssin perusteella tehdyt johtopäätökset selkeitä? Kuinka selkeästi tutkimusprosessin kulku kokonaisuutena on raportoitu? (Pope, ym., 2007, s. 34–40.)

Popen ja muiden (2007, s.34–40) mallia mukaillen Leinonen (2014, s.96) on omaa Pro Gradu -tutkielmaansa varten tehnyt listauksen kriittisen arvioinnin kysymyksistä. Kyseinen listaus on mielestäni hyvin selkeä ja johdonmukainen tiivistys Popen ja kumppanien (2007) esittämästä mallista, ja se tarkastelee aineistoa kriittisesti monista eri näkökulmista. Tästä syystä päädyin käyttämään tätä Leinosen (2014) mallia arvioidessani kriittisesti omaa tutkimusaineistoani. Lista kysymyksineen esitellään huolellisesti liitteessä 2. Liitteestä 3 löytyvät puolestaan artikkelikohtaiset vastaukset tutkimusaineistolle esitettyihin kysymyksiin. Tämän työvaiheen tavoitteena oli tällä tavoin varmistaa oman tutkimusaineistoni riittävän korkea taso.

5.4 Aineistolähtöinen narratiivinen synteesi

Kvalitatiivinen tutkimukseen kuuluvan aineistolähtöinen analyysi antaa tutkijalle mahdollisuuden tarkastella tutkimusaineistoa ilman ennakkoasetelmia tarjoten näin mahdollisuuden rakentaa teoriaa empiirisestä aineistosta käsin. Erityisten tarpeelliseksi aineistolähtöinen analyysi nousee ” -- *silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin tietyn ilmiö olemuksesta.*” (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15.) Koska juuri luokanopettajien henkilökoh-
taisia käsityksiä arviointiosaamisen käsitteestä ei ole juurikaan tutkittu, on mielestäni Eskolan ja Suorannan (1998) näkemyksiin peilaten tämän tutkielman kontekstissa hyvinkin perusteltua käyttää nimenomaan aineistolähtöistä analyysiä.

Tässä tutkielmassa käytettiin tutkimusaineiston analysointiin narratiivista synteesiä. Petticrew ja Robertsin (2006, s.165) mukaan huolellinen taulukointi on narratiivisen synteessin tärkeimmistä ensiaskelista. Taulukoinnista tulisi käydä ilmi tutkimusaineistoon valitut primääritutkimukset sekä niiden kohderyhmät, metodit ja tutkimustulokset. Selkeä, yksityiskohtainen taulukointi lisää myös tutkimuksen läpinäkyvyyttä, sillä se osoittaa, mistä primääritutkimuksista mikin tutkimustulos on peräisin sekä kunkin primääritutkimuksen tutkimustulosten painoarvon suhteessa muihin kirjallisuuskatsauksen aineiston muodostaviin tutkimuksiin. Hyvin laadittujen taulukointien tavoitteena on lisäksi osoittaa, miten kunkin katsausaineistoon kuuluvan primääritutkimuksen tutkimustulokset ovat vaikuttaneet katsauksen tekijän omiin tutkimustuloksiin sekä johtopäätöksiin. Näin lukijalle tarjoutuu mahdollisuus arvioida katsauksen tekijän tekemien päätelmien johdonmukaisuutta suhteessa katsausaineistosta nousevaan tutkimusevidenssiin.

Usein tarvitaan useamman kuin yhden taulukon laatimista. Sen lisäksi, että taulukoi huolellisesti kaikki primääritutkimukset kohderyhmineen, metodeineen ja tutkimustuloksi-
neen, on hyvä laatia myös erillinen taulukointi tai taulukointeja, joista käyvät ilmi aineiston kriittisen arvioinnin apuna käytetyt kysymykset sekä vastaukset näihin apukysymyksiin. (Petticrew & Roberts, 2006, s.165.) Kuten aiemmassa luvussa jo mainittiin, tutkimusaineistoni kriittisen arvioinnin tukena käytetyt taulukoinnit löytyvät siis liitteistä 2 ja 3. Liitteeseen 1 on puolestaan taulukoitu kuvaukset jokaisesta katsausaineistoon valitusta primääritutkimuksesta.

Narratiivisen synteessin tekoprosessissa voidaan erotella kolme erilaista välivaihetta. Huolellisen taulukoinnin jälkeen primääritutkimusten tutkimustulokset koodataan ja järjestellään loogisiin ryhmiin. Koodausta ja loogisten koodiryhmien muodostamista ohjaavat katsauksen tekijän laatimat tutkimuskysymykset. Toisaalta aineistoa voi järjestellä myös esimerkiksi kohderyhmien, metodologisten valintojen sekä tutkimustulosten perusteella. Narratiivisen synteessin toisessa vaiheessa tutkija muodostaa kunkin primääritutkimuksen tutkimustuloksia sekä metodologista laadukkuutta kuvaavan narratiivin. Näiden narratiivien avulla tutkija pyrkii löytämään aineistostaan sitä läpileikkaavia kokonaisuuksia eli teemoja. Ensimmäisen vaiheen aikana tehty laadukas koodaustyö sekä aineiston huolellinen ja johdonmukainen järjestely auttavat siten niin tutkijaa kuin lukijaakin havaitsemaan esimerkiksi koko tutkimusaineiston läpäiseviä teemoja. Narratiivisen synteessin muodostamisen kolmannessa ja viimeisessä vaiheessa tutkija tarkastelee aineistosta löytämiään teemoja kooten niistä samalla synteessin. (Petticrew & Roberts, 2006, s. 171–181.)

Koodaaminen on siis yksi narratiivisen synteessin tekemisen keskeisimmistä vaiheista. Koodit selittävät ja jäsentävät tutkijan tekemiä tulkintoja, ja kertovat siten sen, mitä tutkijan mielestä aineistossa käsitellään. Aineistolähtöisessä koodaamisessa ja analyysissä tutkija lukee aineistoaan läpi useita kertoja tarkastellen, millaisia koodeja tekstistä nousee esiin. Ideaalissa aineistolähtöisessä analyysissä tutkijan työtä eivät ohjaa omat ennakkotiedot tai -käsitykset, vaan tutkija pyrkii aidosti kuuntelemaan ja ymmärtämään aineistoaan. On kuitenkin hyvä huomata, että aineiston aineistolähtöiseen koodaukseen vaikuttavat idealistisista lähtökohdistaan huolimatta aina jollain tasolla tutkijan omat ennakkoluulot sekä oma lukeneisuus. Näin ollen aineistolähtöinenkin koodaus on aina jonkinlainen sekoitus aineiston tulkintaa sekä tutkijan omia ennakkokäsityksiä. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 113.) Tutkijan tulee siis ymmärtää oma rajallisuutensa koodien etsimisen suhteen ja tunnustaa koodien olevan pikemminkin subjektiivinen käsitys aineiston keskeisimmistä teemoista kuin objektiivinen totuus.

Koodeja muodostaessani pyrin mahdollisimman aineistolähtöiseen lähestymistapaan. Osa koodeista vastaa kuitenkin pitkälti omia, tutkimuskirjallisuuden perusteella muodostuneita subjektiivisia ennakkokäsityksiäni. tämän vuoksi aineiston analyysiä ei voida kutsua puhtaan aineistolähtöiseksi, vaan siihen sekoittui piirteitä teoriapainotteisesta aineistolähtöisestä analyysistä. Koodaamisen jälkeen koodit luokiteltiin ja järjesteltiin teemoit-

tain. Teemoittelun tavoitteena on tässä kohtaa saada kokoelma vastauksia eli tuloksia esitettyihin tutkimuskysymyksiin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 129). Ensiksi koodit *ajallinen resurssi*, *materiaalinen resurssi*, *työssä jaksaminen* sekä *opettajan työn tuki* yhdistettiin teeman *kontekstuaaliset tekijät* alle. Toiseksi teeman *käsitys henkilökohtaisesta arviointiosaamisesta* alle yhdistettiin koodit *arviointiosaamiseen käsitteeseen liittyvän ymmärryksen rajallisuus* sekä *menetelmällinen yksipuolisuus*. Kolmanneksi koodit *käsitteelliset eroavaisuudet*, *yksilöllisyys*, *opettajan rooli*, *arvioinnin erilaiset tehtävät*, *implisiittisyys ja intuitiivisuus* sekä *opettajan arviointityöhön vaikuttavat tekijät* koottiin yhteen teeman *oppilasarvioinnin luonne* alle. Koodit *oman arviointityön kriittinen ja pedagoginen tarkastelu*, *käsitteellinen epäselvyys* sekä *arviointiprosessin kokonaisvaltaisuuden ymmärtäminen* muodostivat neljännen teeman, *kehittymistarpeet*. Viimeiseksi koodi *luokanopettajien arviointiosaaminen kompetensseina* muodostui itsessään viidenneksi teemaksi tämän tutkielman kontekstissa.

Katsausaineistosta nousivat esiin siis seuraavat viisi pääteemaa: *oppilasarvioinnin luonne*, *luokanopettajien arviointiosaaminen kompetensseina*, *kontekstuaaliset tekijät*, *käsitys henkilökohtaisesta arviointiosaamisesta* ja *kehittymistarpeet*. Vaikka en tämän tutkielman kontekstissa tarkastellutkaan opettajien käsityksiä oppilasarvioinnista, koin *oppilasarvioinnin luonteen* tärkeäksi myös arviointiosaamisen käsitteen ymmärtämisen näkökulmasta, sillä nähdäkseni käsitykset oppilasarvioinnin luonteesta vaikuttavat siihen, millaisia tietoja ja taitoja arviointiosaavan luokanopettajan oletetaan omaavan. Tämä teema siis taustoittaa ja kehystää olennaisella tavalla varsinaisiin tutkimuskysymyksiin vastaamista.

Kontekstuaalisissa tekijöissä tarkastellaan luokanopettajien käsityksiä arviointiosaamisesta käytännöllisestä näkökulmasta nostamalla esiin erilaisia luokanopettajan arviointiosaamisesta riippumattomia, käytännön arviointityötä rajoittavia tekijöitä. Lisäksi luokanopettajien käsityksiin arviointiosaamisesta liittyy myös ymmärrys oman osaamisen rajallisuudesta. Teema *käsitys henkilökohtaisesta arviointiosaamisesta* käsittelee luokanopettajien käsityksiä henkilökohtaiseen arviointiosaamiseen kohdistuvista rajoitteista. *Kehittymistarpeet* laajentaa näkökulmaa luokanopettajien arviointiosaamisen rajoitteista tarkastelemalla arviointiosaamisen kehittämistä ja luokanopettajien ammatillista kasvua. Viimeiseksi *luokanopettajien arviointiosaaminen kompetensseina* käsittelee niitä konkreettisia tietoja ja taitoja, joita luokanopettajat olettavat arviointiosaavan opettajan hallitsevan.

5.5 Tutkimusaineiston kuvaus

Tutkimusaineiston huolellinen kuvaaminen lisää kirjallisuuskatsauksen läpinäkyvyyttä (Petticrew & Roberts, 2006, s.165) ja on tärkeä osa kirjallisuuskatsauksen tulosten käsittelyä (Salminen, 2011, s.11). Tässä luvussa tarkoitukseni onkin lisätä oman kirjallisuuskatsaukseni läpinäkyvyyttä esittelemällä huolellisesti omaa katsausaineistoani. Kuvaillen seuravaksi siis tiivistetysti katsausaineistoni pääteemoja, julkaisutietoja sekä metodologisia valintoja. Yksityiskohtaiset tiedot kustakin katsausaineiston artikkeleista on koottu huolellisesti liitteeseen 1.

Lopullinen katsausaineistoni koostui yhteensä kahdeksastatoista tutkimusartikkelista. Katsausaineistosta löydettyjen koodien perusteella aineisto luokiteltiin siis viiteen pääteemaan:

- 1) oppilasarvioinnin luonne (Adams & Hsu, 1998; Ahmed, 2019; Bachor & Anderson, 1994; Brown, Lake & Matters, 2011; Butler, 2009; McMillan, Myran & Workman, 2002; Mertler, 2009; Park, 2017; Philippou & Christou, 1997; Quilter & Gallini, 2000; Rashid & Jaidin, 2011)
- 2) luokanopettajien arviointiosaaminen kompetensseina (Adams & Hsu, 1998; Atjonen, 2014; Atjonen, ym., 2019; Bachor & Anderson, 1994; Brown, Lake & Matters, 2011; Butler, 2009; Kanjee & Mthembu, 2015; McMillan, Myran & Workman, 2002; Mertler, 2009; Narathakoon, Sapsirin & Subphadoongchone, 2020; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013; Philippou & Christou, 1997; Rashid & Jaidin, 2011; Peterson & McClay, 2010)
- 3) kontekstuaaliset tekijät (Adams & Hsu, 1998; Atjonen, 2014; Bachor & Anderson, 1994; Butler, 2009; Jane, 2013; Narathakoon, Sapsirin & Subphadoongchone, 2020; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013; Park, 2017; Peterson & McClay, 2010)
- 4) käsitys henkilökohtaisesta arviointiosaamisesta (Atjonen, ym., 2019; Bachor & Anderson, 1994; Butler, 2009; Mertler, 2009; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013; Park, 2017)
- 5) kehittymistarpeet (Ahmed, 2019; Kanjee & Mthembu, 2015; Mertler, 2009; Narathakoon, Sapsirin & Subphadoongchone, 2020; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013; Park, 2017; Philippou & Christou, 1997; Quilter & Gallini, 2000; Rashid & Jaidin, 2011)

Kaikki katsausaineistoon valikoituneet tutkimusartikkelit käsittelivät vähintään kahta edellä mainituista pääteemoista.

Katsausaineistoon valituista primääritutkimuksista neljä on toteutettu alun perin Yhdysvalloissa, kaksi Etelä-Koreassa, kaksi Etelä-Afrikassa, kaksi Kanadassa, kaksi Suomessa, yksi Kosovossa, yksi Australiassa, yksi Thaimaassa, yksi Irlannissa sekä yksi Brunei Darussalamin valtiossa. Yksi tutkimus toteutettiin yhtäaikaaisesti niin Kyproksen, Kreikan kuin Rodoksenkin alueilla. Vastaavat tiedot on koottu lisäksi taulukkoon 1.

Taulukko 1: Katsausaineiston tutkimusartikkelien jakautuminen maittain.

Alkuperämaa (Tutkimusartikkelien lukumäärä)	Artikkeli
Yhdysvallat (4)	Adams & Hsu, 1998; McMillan, Myran & Workman, 2002; Mertler, 2009; Quilter & Gallini, 2000
Etelä-Afrikka (2)	Jane, 2013; Kanjee & Mthembu, 2015
Etelä-Korea (2)	Butler, 2009; Park, 2017
Kanada (2)	Bachor & Anderson, 1994; Peterson & McClay, 2010
Suomi (2)	Atjonen, 2014; Atjonen, Laivamaa, Levonen, Orell, Saari, Sulonen, Tamm, Kamppi, Rumpu, Hietala & Immonen, 2019
Australia (1)	Brown, Lake & Matters, 2011
Brunei Darussalam (1)	Rashid & Jaidin, 2014
Irlanti (1)	Ní Chróinín & Cosgrave, 2013
Kosovo (1)	Ahmedi, 2019
Kypros, Kreikka ja Rodos (1)	Philippou & Christou, 1997
Thaimaa (1)	Narathakoon, Sapsirin & Subphadoongchone, 2020

Katsausaineiston artikkelit eivät keskittyneet mihinkään tiettyyn alan julkaisuun, sillä kaikki artikkelit oli julkaistu alun perin eri julkaisukanavien välityksellä. Taulukko artikkelien julkaisukanavista on koottu liitteeseen 4. Katsausaineiston artikkelien julkaisu-
vuosien tarkastelu puolestaan osoitti, että artikkeleista kolme oli julkaistu vuosien 1990–1999 välillä, neljä vuosien 2000–2009 välillä, kymmenen vuosien 2010–2019 välillä sekä yksi vuonna 2020. Näin ollen noin 83 prosenttia aineistoon valituista artikkeleista oli julkaistu 2000-luvun aikana, ja edelleen noin 61 prosenttia 2010-luvulla tai sen jälkeen. Katsausaineistoa voikin täten pitää tiedollisesti edelleen ajankohtaisena. Katsausaineistoon kuuluvien tutkimusartikkelien julkaisuvuosiin liittyvät tiedot on koottu liitteeseen 5.

Katsausaineistoni artikkeleiden aineistot koostuivat pääosin kyselylomakkeista, haastatteluista sekä erilaisista oppilasarviointiin liittyvistä tekstidokumenteista. Monimenetelmätutkimuksissa tavanomaista oli suorittaa aineiston keruu kahdessa vaiheessa: ensimmäisessä vaiheessa dataa kerättiin suuremmalta joukolta kyselylomakkeen avulla, kun taas toisessa vaiheessa ymmärrystä aiheesta laajennettiin pienemmälle joukolle tehtyjen haastattelututkimusten avulla. Haastattelut toteutettiin pääosin semistrukturoituina teemahaastatteluina.

Metodologisesta näkökulmasta katsausaineiston artikkelit erosivat toisistaan jonkin verran. Katsausaineistossa niukka enemmistö eli kahdeksan kappaletta oli kvalitatiivisia tutkimuksia. Kvantitatiivisia tutkimuksia oli kaiken kaikkiaan viisi kappaletta. Monimenetelmätutkimuksia (engl. mixed-method) oli viisi kappaletta. Artikkeleista siis viidessä (Adams & Hsu, 1998; Ahmedi, 2019; Brown, Lake & Matters, 2011; McMillan, Myran & Workman, 2002; Quilter & Gallini, 2000) käytettiin pelkästään kvantitatiivista metodia. Pelkästään kvalitatiivista metodia käytettiin kahdeksassa artikkelissa (Atjonen, 2014; Bachor & Anderson, 1994; Jane, 2013; Kanjee & Mthembu, 2015; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013; Park, 2017; Rashid & Jaidin, 2014; Peterson & McClay, 2010). Lopuissa viidessä artikkelissa (Atjonen, Laivamaa, Levonen, Orell, Saari, Sulonen, Tamm, Kamppi, Rumpu, Hietala & Immonen, 2019; Butler, 2009; Mertler, 2009; Narathakoon, Sapsirin & Subphadoongchone, 2020; Philippou & Christou, 1997) oli hyödynnetty datan keruussa sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia metodeja.

Kvalitatiivissa tutkimuksissa aineistot analysoitiin joko sisällön analyysin tai grounded theoryn keinoin. Kvantitatiivisissa tutkimuksissa hyödynnettiin puolestaan monipuolisesti erilaisia tilastollisen kuvaamisen ja analyysin tapoja. Aineistoja kuvattiin pääsääntöisesti erilaisten tunnuslukujen, esimerkiksi keskiarvojen ja -hajontojen avulla. Muuttujien välisten korrelaatioiden tutkiminen oli myös tavanomaista. Kvantitatiivisten aineistojen analysoinnissa käytettiin erilaisia monimuuttujamenetelmiä, kuten faktori-, varianssi- ja regressioanalyysiä.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Narratiivisen synteesin muodostamisen kolmannessa ja viimeisessä vaiheessa tutkija siis tarkastelee aineistosta löytämiään teemoja kooten niistä synteesin (Petticrew & Roberts, 2006, s. 171–181). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luokilla 1–6 opettavien luokanopettajien käsityksiä arviointiosaamisesta niin käsitteenä kuin erilaisina kompetensseina. Tässä luvussa tarkoitukseni onkin rakentaa katsausaineistosta löytyneiden teemojen – oppilasarvioinnin luonne, luokanopettajien arviointiosaaminen kompetensseina, kontekstuaaliset tekijät, käsitys henkilökohtaisesta arviointiosaamisesta sekä kehittymistarpeet – pohjalta ensimmäisen tutkimuskysymykseni intressin mukainen synteesi. Vastaan lisäksi toiseen tutkimuskysymykseeni vertailemalla opettajien käsityksiä arviointiosaamisesta Atjosen (2017) ja Bookhartin (2011) tuottamiin arviointiosaamisen malleihin.

Tutkimustulosten tarkastelussa on kuitenkin olennaista ottaa huomioon, että katsausaineisto koostuu useissa eri maissa toteutetuista primääritutkimuksista. Näin ollen kunkin primääritutkimuksen tuloksiin ovat vaikuttaneet eri tavoin kussakin valtiossa vallitseva yhteiskunnallinen, historiallinen sekä kulttuurinen konteksti. Huomioitavaa on lisäksi, että koulutusjärjestelmät näissä valtioissa eroavat toisistaan monin eri tavoin. Edellä mainituista syistä johtuen tämän tutkimuksen tuloksia ei voida suoraan sellaisinaan siirtää ja yleistää koskemaan suomalaista kontekstia. Tuloksia antavat kuitenkin suuntaa siitä, miten luokanopettajat mahdollisesti ymmärtävät ja jäsentävät arviointiosaamisen käsitettä osana omaa luokanopettajan professiotaan myös suomalaisen koulutusjärjestelmän kontekstissa.

6.1 Luokanopettajien käsityksiä arviointiosaamisesta

Tässä luvussa tarkoitukseni on vastata ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Tarkastelen siten seuraavaksi perusopetuksen luokilla 1–6 opettavien luokanopettajien käsityksiä arviointiosaamisesta. Luokanopettajien käsitykset arviointiosaamisesta rakentuivat katsausaineistoni perusteella viiden teeman varaan: *oppilasarvioinnin luonne, luokanopettajien arviointiosaaminen kompetensseina, kontekstuaaliset tekijät, käsitys henkilökohtaisesta arviointiosaamisesta sekä kehittymistarpeet*. Käsittelen jokaista teemaa erik-

seen omassa alaluvussaan perustellen samalla, miksi kyseinen teema on opettajien arviointiosaamisen sekä siihen liittyvien käsitysten rakentumisen näkökulmasta merkityksellinen.

6.1.1 Oppilasarvioinnin luonne

Tässä luvussa tarkoitukseni on rakentaa pohjaa luokanopettajien arviointiosaamiseen liittyvien käsitysten rakentumiselle kuvaamalla oppilasarvioinnin luonnetta, tehtäviä sekä tavoitteita luokanopettajien näkökulmasta. Lisäksi esittelen lyhyesti sekä oppilasarvioinnin että arviointiosaamisen käsitteiden ymmärtämiseen vaikuttavia tekijöitä. Luokanopettajien käsitykset oppilasarvioinnin luonteesta ovat tämän tutkielman kontekstissa sikäli olennaisia, että niiden pohjalta luokanopettaja rakentaa omaa henkilökohtaista ymmärrystään opettajan arviointiosaamisesta niin käsitteenä kuin erilaisina kompetenssivaatimuksinakin. Näin ollen oppilasarvioinnin luonteen kuvaaminen on olennaista, kun halutaan tarkastella luokanopettajien käsityksiä arviointiosaamisesta.

Opettajien käsityksiin vaikuttavia tekijöitä

Koulutus, opettajankoulutus, informaali kollegiaalinen yhteistyö sekä erilaiset kontekstuaaliset tekijät, kuten koulutuspolitiikka, ajalliset rajoitteet, liiallinen työmäärä sekä opettajien arviointiosaamisen taso vaikuttivat luokanopettajien henkilökohtaisiin uskomuksiin erilaisista opetuksen, koulutuksen ja kasvatuksen kentällä valitsevista ilmiöistä (Narathakoon, Sapsirin & Subphadoongchone, 2020, s. 150–154; Jane, 2013, s.20). Tällaisia ilmiöitä ovat esimerkiksi tämän tutkielman intressien mukaisesti oppilasarviointi sekä opettajan arviointiosaaminen. Luokanopettajien henkilökohtaisten uskomusten sekä käsitysten välisen yhteyden ohella henkilökohtaiset uskomukset vaikuttivat myös luokanopettajien käytännön arviointityöhön. Itse asiassa opettajien oppilasarviointiin sekä opettajien arviointiosaamiseen liittyvien käsitysten ymmärtämisen voidaan ajatella edellyttävän näiden henkilökohtaisten uskomusten ymmärtämistä. (Jane, 2013, s.20.)

Uskomusten lisäksi myös luokanopettajien asenteet (Ahmedi, 2019) vaikuttivat näihin käsityksiin oppilasarvioinnista sekä luokanopettajan käytännön arviointityöhön. Eräässä tutkimuksessa havaittiinkin, että luokanopettajien aiempien arviointiasenteiden sekä nykyisten arviointiasenteiden välillä oli vahva kanoninen korrelaatio (Quilter & Gallini,

2000). Tämä viittaa siihen, että täten myös luokanopettajien henkilökohtaisilla kokemuksilla arvioitavana olemisesta on yhteys heidän käsityksiinsä oppilasarvioinnista. Sen sijaan arviointiosaamisen ja arviointiin kohdistuvien asenteiden välillä vaikutti olevan heikko korrelaatio, joskin tämä voi olla tutkijoiden mukaan seurausta myös itse mittarista. Arviointiosaamista koskevan osion reliabiliteetti oli nimittäin melko alhainen kertoimen ollessa vain $\alpha = .50$. (Quilter & Gallini, 2000, s. 125–126.)

Kansallisen arviointikeskuksen julkaisemassa raportissa tarkasteltiin muun muassa suomalaisten opettajien arviointityöhön vaikuttavia tekijöitä. Suurin vaikutus raportin mukaan oli erilaisilla vakiintuneilla arviointikäytänteillä eli perinteillä. Lisäksi arviointityöhön vaikuttivat oppijoiden osaamisesta oppimistilanteissa kerätty tieto, sekä oman kouluyhteisön kollegiaaliset vuorovaikutus- ja keskustelukäytänteet. Nämä tulokset olivat yleistettävissä luokanopettajien ohella myös muihin opettajaryhmiin. (Atjonen, ym., 2019, s.229.)

Oppilasarvioinnin luonne, tehtävät ja tavoitteet

Oppilasarviointiin ja arviointiosaamiseen liittyvää käsitteellistä ymmärrystä tarkastellessa on huomioitava, että englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa oppilasarvioinnista voidaan puhua kahden eri käsitteen, *evaluation* ja *assessment*, avulla, joskin näiden termien välillä on merkityseroja. Käsitteen *assessment* voidaan ajatella viittaavan arviointitiedonkeruuprosessiin siinä missä *evaluation* taas kyseisen arviointitiedon arvottamiseen. (Bachor & Anderson, 1994, s. 71.) Näin nämä käsitteet voidaan ymmärtää toisiinsa tukevin, sillä ne kuvaavat arviointiprosessin eri puolia. Toisinaan moninainen käsitteistö johti myös käsitteellisen ymmärryksen hämärtymiseen. Esimerkiksi Park (2017, s.209) havaitsi tutkimuksessaan, että osalla luokanopettajista oli hankaluuksia tehdä eroa englanninkielisten käsitteiden *assessment*, *evaluation* sekä *measurement* (suom. mittaaminen) välille.

Ensinnäkin oppilasarvioinnin koettiin olevan tärkeä väline oppilaiden oppimisen etene-
misen seuraamiseen. Tällöin luokanopettaja siis tarkasteli oppilaan tiedollista ja taidollista osaamista tietyllä ajanhetkellä suhteessa opetussuunnitelmassa määritettyihin oppimistavoitteisiin. (Bachor & Anderson, 1994, s.69.) Lisäksi opettajat käsittävät oppilasarvioinnin olevan vahvasti opettajakohtainen, yksilöllinen prosessi (Adams & Hsu, 1998), jossa opettajalla itsellään on aktiivinen rooli arviointitiedon kerääjänä ja jäsentäjänä (McMillan, Myran, Workman, 2002). Oppilasarviointi tarjosi myös luokanopettajalle

mahdollisuuden huomata ja tarkastella erilaisia oppimiseen liittyviä ongelmia ja haasteita (Philippou & Christou, 1997, s.156; Jane, 2013, s.15, Kanjee & Mthembu, 2015, s.160). Oppilasarvioinnilla koettiin olevan siis diagnostinen tehtävä.

Toiseksi luokanopettajien käsityksissä oppilasarvioinnin formatiivinen tehtävä ja luonne korostuivat. Tällöin esimerkiksi oppilaan arvosanaan vaikuttivat koetulosta enemmän oppilaan päivittäinen työskentely koulussa ja oppitunneilla. (mm. Bachor & Andersson, 1994; Brown, ym., 2011; Quilter & Gallini, 2000.) Ahmedi (2019, s.170–172) havaitsikin omassa tutkimuksessaan kosovolaisten luokanopettajien asenteen formatiivista arviointia kohtaan olevan keskimäärin hyvin positiivinen: 63,5 prosentilla luokanopettajista oli täysin positiivinen ja 25,1 prosentilla osittain positiivinen asenne formatiivista arviointia kohtaan.

Ahmedin (2019, s.173) tutkimustuloksia luokanopettajien arviointiasenteiden sekä käytännön toteutustapojen välillä olevista eroista voi maltillisesti peilata Etelä-Afrikkalaisessa kontekstissa saatuihin tutkimustuloksiin opettajien arviointiosaamisen tasosta. Kyseisen tutkimuksen tulokset nimittäin osoittivat, että tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista vain yhdellä formatiivinen arviointiosaaminen oli keskitasoista. Kaikkien muiden tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien formatiivinen arviointiosaaminen todettiin alle keskitasoiseksi. Sen sijaan jopa kahdella kolmasosalla summatiivinen arviointiosaaminen oli vähintäänkin keskitasoista, ja vain noin viidesosalla alle keskitason. (Kanjee & Mthembu, 2015, s. 159). Näin ollen vaikuttaisikin siltä, että arvioinnin summatiivinen luonne ohjaa opettajien käsityksiä arvioinnista (Mertler, 2009, s.107; Park, 2017, s. 209) siitäkin huolimatta, että formatiivisen arvioinnin merkitys tunnistetaan, ja sitä jopa korostetaan.

Kolmanneksi luokanopettajat luonnehtivat oppilasarvioinnin olevan usein käytännön työssä implisiittinen ja intuitiivinen prosessi. Oppilasarviointi perustui tällöin opettajan omaaman hiljaisen tiedon varaan. Toisin sanoen, opettajalla ajateltiin olevan intuitiivinen käsitys siitä, millaista osaamisen tasoa tietyn ikäisiltä lapsilta voidaan odottaa. Tavanomaiseen ikätasoiseen kehitykseen liittyvän tiedon sekä asetettujen oppimistavoitteiden valossa opettaja siten arvioi oppilaan osaamisen tasoa. Edellä kuvattuun arviointiprosessiin liittyi lisäksi paljon implisiittistä ymmärrystä oppimisen tavanomaisista poluista. (Bachor & Anderson, 1994, s.71–73.)

Osa eteläkorealaisista opettajista kuvasikin esimerkiksi arvioivansa oppilaan osaamista melko intuitiivisesti perustaen arviointinsa kriteerien sijasta oppilaiden yleiseen suoriutumiseen ja tietynlaiseen oppilaan osaamisesta muodostuneeseen kokonaiskuvaan. Tällöin oli kuitenkin vaaran, että oppilaiden erilaiset toimintatavat vaikuttavat oppilasarviointeihin epäsystemaattisella tavalla. (Butler, 2009, s.433.) Lisäksi havaittiin, että esimerkiksi arviointikriteerien muodostaminen etelä-eurooppalaisen matematiikan opetuksen kontekstissa oli usein epäjärjestelmällistä ja pitkälti tiedostamatonta (Philippou & Christou, 1997, s.148), mikä puolestaan vahvistaa käsitystä arviointiprosessin eri osa-alueiden intuitiivisesta ja implisiittisestä luonteesta. Arviointiprosessin intuitiivisimpia vaiheita olivat katsausaineistoni perusteella arviointikriteerien ja oppimistavoitteiden muodostaminen (Philippou & Christou, 1997) sekä arviointiedon tulkinta (Bachor & Anderson, 1994, s. 84).

Luokanopettajien käsityksissä oppilasarvioinnista korostuivat siis sen diagnostinen ja formatiivinen luonne. Diagnostisen ja formatiivisen arvioinnin periaatteiden mukaisesti oppilasarvioinnin voitiin ajatella myös asettavan suuntaviivoja sekä opettajan että oppilaiden työskentelylle ja toiminnalle. Tällöin opettaja tarkasteli keräämänsä arviointitiedon pohjalta, millä tavoin oppilaat ovat omaksuneet oppimistavoitteissa määritellyjä tietoja ja taitoja. (Jane, 2013, s.16.) Arviointitiedon kerääminen nähtiin puolestaan jatkuvana prosessina, ja siten osana jokaista oppituntia ja koulupäivää (Bachor & Anderson, 1994, s. 71; Rashid & Jaidin, 2014, s.73). Näin arviointitiedon perusteella tehdyn tarkastelun pohjalta sekä opettajalle että oppilaille muodostui käsitys siitä, mitä oppilaat jo osaavat, ja mitä täytyy vielä harjoitella. (Jane, 2013, s. 16).

Neljänneksi oppilasarvioinnin erilaisia tehtäviä korostavien näkemysten lisäksi luokanopettajien käsityksiä oppilasarvioinnista voitiin kuvata myös nelitasoisen mallin avulla. Tällöin luokanopettajien ymmärrystä oppilasarvioinnista kuvasivat seuraavat käsitteet: kehitys, epäolennaisuus, koulun vastuu sekä oppilaan vastuu. Kyseisen mallin lähempi tarkastelu osoitti, että luokanopettajat uskoivat täsmällisen arvioinnin tarjoavan oppilaille heidän oppimistaan tukevaa ja edistävää tietoa. Toisaalta oppilasarviointi koettiin epäolennaiseksi, jopa merkityksettömäksi silloin, kun sen ajateltiin olevan virheellistä ja epätarkkaa. Tällöin arvioinnin koettiin pikemminkin ehkäisevän kuin edistävän oppimista. Koulun vastuun näkökulmasta huomionarvoista oli, että luokanopettajat vastustivat oppi-

lasarvioinnin hyödyntämistä itse koulujen arvioinnissa. Oppilaan vastuu koettiin puolestaan merkityksellisemmäksi yläkoulun kuin alakoulun kontekstissa. (Brown, Lake & Matters, 2011, s.215.)

Viidenneksi oppilaalla nähtiin olevan oppimisessa ja oppilasarvioinnissa aktiivinen rooli. Luokanopettajat ymmärsivätkin formatiivisen arvioinnin ja aktiivisen oppimisen olevan yhteydessä toisiinsa. Opettajan koettiin olevan jopa velvollinen tarjoamaan oppilaalle mahdollisuuksia toimia aktiivisena toimijana. (Rashid & Jaidin, 2014, s. 73.) Aktiivisuuteen kannustamisella pyrittiin oppilaiden huomio kiinnittämään heidän omaan oppimisprosessiinsa. Oppilaiden itsearviointitaitojen kehittymistä pidettiin tärkeänä. (Bachor & Anderson, 1994, s.69.) On kuitenkin todettava, että itsearviointitaitojen kehittämisen merkitys jakoi luokanopettajien mielipiteitä runsaasti, sillä katsausaineistoon lukeutui myös muutamia sellaisia tutkimuksia (Narathakoon, Sapsirin & Subphadoongchone, 2020, s.150; Park, 2017, s. 212; Peterson & McClay, 2010, s.92), joiden mukaan opettajat eivät pitäneet itsearviointitaitojen aktiivista kehittämistä merkityksellisenä.

Viimeisenä arviointityön ymmärrettiin olevan siis yksilöllinen prosessi, jossa jokainen opettaja rakentaa itsenäisesti ymmärrystä siitä, mikä on tärkeää ja oppilaan oppimista ja etua edistävää (McMillan, Myran & Workman, 2002, 212). Tämä prosessi edellytti luokanopettajalta aktiivista roolia arviointitiedon kerääjänä ja jäsentäjänä (Adams & Hsu, 1998). Esimerkiksi edellä mainituista muun muassa Butler (2009, s.428) havaitsi omassa Etelä-Korealaisessa kontekstissa toteutetussa tutkimuksessaan, että alakoulussa englantia opettavien opettajien tavat tulkita arviointitietoa ja tehdä sen perusteella johtopäätöksiä erosivat toisistaan. Osa näistä Etelä-Korealaisista alakoulun opettajista esimerkiksi vältteli arviointikriteerien määrittämistä ja pyrki perustamaan arviointinsa oppilaan vahvuuksien varaan. Arviointikriteerien pelättiin johtava mittaamisorientoituneempaan lähestymistapaan, jota tietoisesti pyrittiin välttämään. Osa opettajista puolestaan piti arviointikriteerien asettamista tärkeänä arvioinnin validiteetin näkökulmasta. (Butler, 2009, s.433–439.)

Edellä esiteltyt tutkimustulokset vahvistavat siis sen, että kullekin luokanopettajalle rakentuu ajan saatossa oma yksilöllinen tapa ymmärtää oppilasarvioinnin luonnetta, tavoitteita ja tehtäviä. Arvioinnin yksilöllinen luonne on sikäli hyvin ymmärrettävissä, että henkilökohtaiset asenteet, kokemukset ja uskomukset vaikuttavat kunkin opettajan käsityk-

siin oppilasarvioinnista. Huomionarvoista kuitenkin on, että mitä enemmän arviointiosaamista luokanopettajalla on, sitä todennäköisempää on positiivinen suhtautuminen oppilasarviointia kohtaan (Quilter & Gallini, 2000, s.127).

6.1.2 Luokanopettajien arviointiosaaminen kompetensseina

Edellisessä luvussa käsittelin opettajien käsityksiä oppilasarvioinnista. Seuraavaksi aion näiden käsityksen pohjalta tarkastella sitä, millaisia taitoja vaaditaan luokanopettajien näkökulmasta arviointiosaavalta opettajalta. Koska aihetta on toistaiseksi tutkittu hyvin vähän niin Suomessa kuin ulkomaillakin, rakensin nämä arviointiosaamiselle asetetut kompetenssivaatimukset tarkastelemalla opettajien käsityksiä hyvästä ja huonosta oppilasarvioinnista sekä arviointikäytänteistä. Katsausaineistostani erottui selkeästi 16 erilaista luokanopettajan arviointiosaamiseen liittyvää kompetenssivaatimusta. Olen koonnut luokanopettajien omalle arviointityölleen asettamia osaamisvaatimuksia taulukkoon 2.

Taulukko 2. Arviointiosaavan luokanopettajan kompetensseja.

Kompetenssivaatimus	Kompetenssivaatimuksen taustalla olevat päämäärätutkimukset
1. Kyky käyttää arviointimenetelmiä monipuolisesti	Adams & Hsu, 1998; Atjonen, 2014; Atjonen, ym., 2019; Bachor & Anderson, 1994; Brown, ym., 2011; Jane, 2013; McMillan, ym., 2002; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013; Narathakoon, ym., 2020; Philippou & Christou, 1997
<ul style="list-style-type: none"> kyky tarjota oppilaalla mahdollisuus osoittaa osaamistaan erilaisin tavoin 	Atjonen, 2014; Jane, 2013
2. Kyky valita käytettävä arviointimenetelmä taroituksenmukaisesti	Jane, 2013; Philippou & Christou, 1997
3. Kyky ymmärtää oppilasarvioinnin eri tehtävät – diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen – toisiaan täydentävinä	Brown, ym., 2011
4. Kyky ymmärtää oppilasarviointi jatkumona	Rashid & Jaidin, 2014
<ul style="list-style-type: none"> kyky kerätä arviointitietoa jokaisella oppitunnilla 	Bachor & Anderson, 1994; Rashid & Jaidin, 2014
5. Kyky kerätä arviointitietoa järjestelmällisesti	Bachor & Anderson, 1994
<ul style="list-style-type: none"> suunnitelmallisuus, pitkäjänteisyys täsmällisyys kyky jäsentää kerättyä arviointitietoa 	Rashid & Jaidin, 2014 Brown, ym., 2011 Jane, 2013
6. Kyky analysoida ja tulkita arviointitietoa	Bachor & Anderson, 1994; Mertler, 2009

Kompetenssivaatimus	Kompetenssivaatimuksen taustalla olevat primääritutkimukset
<p>7. Kyky tehdä oppilasarvioinnista kaikille osapuolille läpinäkyvää</p> <ul style="list-style-type: none"> kyky laatia selkeitä ja yksiselitteisiä oppimistavoitteita kyky laatia selkeitä ja yksiselitteisiä arviointikriteerejä 	<p>Rashid & Jaidin, 2014</p> <p>Bachor & Anderson, 1994; Mertler, 2009</p> <p>Atjonen, 2014; Butler, 2009; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013; Philippou & Christou, 1997; Rashid & Jaidin, 2014</p>
<p>8. Kyky ymmärtää, mitä tosiasiasa arvioi, ja mistä antaa arvosanan</p> <ul style="list-style-type: none"> kyky ymmärtää, arvioiko esimerkiksi oppilaan tiedollista tai taidollista osaamista vai oppilaan asennetta ja yritteliäisyyttä kyky ymmärtää, mitkä tekijät vaikuttavat omaan arviointityöhön kyky arvioida eteneekö oppiminen sille asetettujen tavoitteiden suuntaisesti kyky arvioida, kohdentuuko oppiminen oikeisiin asioihin: oppiiko oppilas juuri ne tiedot ja taidot, jotka oppimistavoitteissa on määritelty tarkoituksenmukaisiksi oppia, vai kohdistuuko oppiminen johonkin muuhun 	<p>McMillan, ym., 2002</p> <p>Kanjee & Mthembu, 2015</p> <p>Butler, 2009</p> <p>Kanjee & Mthembu, 2015</p> <p>Kanjee & Mthembu, 2015</p>
<p>9. Kyky antaa oppilaalle oppimista ohjaavaa palautetta</p> <ul style="list-style-type: none"> kyky antaa palautetta, joka auttaa oppilasta kehittymään kyky antaa palautetta, jolla on positiivisia vaikutuksia oppilaan itsetuntoon kyky antaa palautetta jatkuvasti ja välittömästi kyky välttää tyhjien kehujen antamista 	<p>Bachor & Anderson, 1994; Atjonen, 2014; Rashid & Jaidin, 2014; Peterson & McClay, 2010</p> <p>Peterson & McClay, 2010</p> <p>Peterson & McClay, 2010</p> <p>Peterson & McClay, 2010</p>
<p>10. Kyky rakentaa oppimista tehokkaasti mittavia kokeita ja testejä</p>	<p>Mertler, 2009</p>
<p>11. Kyky hyödyntää oppilasarviointia ohjaavia dokumentteja, kuten opetussuunnitelmaa, omassa arviointityössä</p> <ul style="list-style-type: none"> Kyky tunnistaa myös piilo-opetussuunnitelman vaikutus omaan arviointityöhön 	<p>Atjonen, ym., 2019; Jane, 2013; Kanjee & Mthembu, 2015; Peterson & McClay, 2010</p> <p>Ní Chróinín & Cosgrave, 2013</p>

Kompetenssivaatimus	Kompetenssivaatimuksen taustalla olevat primääritutkimukset
12. Kyky suunnitella omaa arviointityötä	Jane, 2013; Park, 2017
13. Kyky tarkastella omaa arviointityötä ja sen laatua kriittisesti <ul style="list-style-type: none"> • kiinnostus kehittää omaa arviointiosaamistaan esimerkiksi oppilailta kerätyn palautteen avulla 	McMillan, ym., 2002; Mertler, 2009 Adams & Hsu, 1998; Atjonen, 2014
14. Kyky motivoida oppilaita oppimaan oppilasarvioinnin avulla	Ní Chróinín & Cosgrave, 2013
15. Kyky osallistaa oppilaita arviointiin <ul style="list-style-type: none"> • oppilaan itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittäminen • oppilaan opiskelutaitojen kehittäminen 	Bachor & Anderson, 1994; Peterson & McClay, 2010 Bachor & Anderson, 1994; Peterson & McClay, 2010 Mertler, 2009
16. Kyky tarkastella oppilasarviointiin liittyviä eettisiä kysymyksiä <ul style="list-style-type: none"> • oikeudenmukaisuus • yhdenvertaisuus • tasa-arvoisuus • erilaisten erityisryhmien huomioiminen • subjektiivisuus-objektiivisuus 	Atjonen, 2014; Bachor & Anderson, 1994 Atjonen, ym., 2019 Atjonen, ym., 2019; Jane, 2013 Atjonen, 2014; Jane, 2013 Peterson & McClay, 2010, Jane, 2013
17. Kyky viestiä oppilasarvioinnista oppilaiden ja huoltajien kanssa <ul style="list-style-type: none"> • rakentava yhteistyö kodin ja koulun välillä • kyky osallistaa huoltajia oppilasarviointiin tietyin reunaehdoin • kyky ilmaista, mitä oppimistavoitteilla ja arviointikriteereillä kulloinkin tarkoitetaan, jotta oppilaat ja huoltajat ymmärtävät ne samoin, kun arvioiva opettaja 	Bachor & Anderson, 1994 Atjonen, 2014 Peterson & McClay, 2010 Butler, 2009

Eräs tärkeimmistä, ellei jopa tärkein arviointiosaavan luokanopettajan taito oli luokanopettajien näkökulmasta kyky käyttää erilaisia arviointimenetelmiä monipuolisesti. Kyseinen osaamisvaatimus nousi esiin useissa tarkastelemissani primääritutkimuksissa (Adams & Hsu, 1998; Atjonen, 2014; Atjonen, ym., 2019; Bachor & Anderson, 1994; Brown, ym., 2011; McMillan, ym., 2002; Narathakoon, ym., 2020; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013; Philippou & Christou, 1997), joskin osa opettajista myös vastusti useiden erilaisten arviointimenetelmien käyttöä (Bachor & Anderson, 1994; s.70). Käsityksissään

arviointiosaamisesta luokanopettajat liittivät kykyyn käyttää arviointimenetelmiä monipuolisesti lisäksi toisen tärkeän kompetenssin: kyky valita arviointimenetelmä tarkoituksenmukaisesti (Jane, 2013, s.18; Philippou & Christou, 1997).

Vaikkakin luokanopettajat pääosin arvostivat monipuolisten arviointimenetelmien käyttöä, opettajien arjessa käyttämät ja tärkeiksi kokemat menetelmät vaihtelivat kunkin opettajan henkilökohtaisen mieltymysten ja kokemusten mukaisesti (Adams & Hsu, 1998; Atjonen, 2014; Atjonen, ym., 2019; Bachor & Anderson, 1994; McMillan, ym., 2002; Philippou & Christou, 1997). Tyypillistä olikin, että osaa arviointimenetelmistä käytettiin säännöllisesti, ja osaa puolestaan kerta- tai kausiluontoisesti. Toisinaan jonkin arviointimenetelmän kertaluonteinen kokeilu johti myös kyseisen arviointimenetelmän toimimattomaksi toteamiseen ja hylkäämiseen oman arviointityön kontekstissa. (Bachor & Anderson, 1994; s.72.) Varsinkin alakoulun ylemmillä luokilla 4–6 luokanopettajien käyttämä arviointimenetelmien repertuaari kapeni formatiivisen arvioinnin menetelmistä kohti numeerisempia arviointimenetelmiä. Syyksi luokanopettajat kertoivat sen, että tällöin todistukseen annettavat numeeriset arvosanat oli helpompi perustella esimerkiksi oppilaiden huoltajille. (Bachor & Anderson, 1994, s.70–71, 90.)

Kolmanneksi Brown havaitsi kumppaneineen (2011) luokanopettajien pitävän tärkeänä myös kykyä ymmärtää arvioinnin eri tehtävät, siis formatiivinen ja summatiivinen arviointi, enemmän toisiaan tukevina ja täydentävinä kuin toinen toisensa poissulkevinä. Arviointiosaava opettaja kykeni siis tarkastelemaan oppilasarviointia kokonaisena prosessina, johon liittyy toisistaan eroavia mutta toisiaan tukevia osa-alueita. Myös Atjonen (2014, s.256) huomautti omassa tutkimuksessaan, että polarisoiva kahtia jaottelu oppilasarvioinnin formatiivisen ja summatiivisen tehtävät välillä ei ole enää ajan hengen mukaista.

Paitsi että arviointiosaava luokanopettaja kykeni tarkastelemaan oppilasarviointia kokonaisena prosessina, ymmärsi hän myös arviointitiedon keruun olevan kokonaisvaltaisena prosessi, siis eräänlainen jatkumo. Tämän neljännen luokanopettajille asetetun kompetenssivaatimuksen mukaisesti oppilasarvioinnin ymmärrettiin olevan päivittäinen osa luokanopettajan työtä. Arviointitiedon keräämisen nähtiinkin olevan läsnä kaikissa opettamis- ja oppimistilanteissa. (Bachor & Anderson, 1994, s.71; Rashid & Jaidin, 2014, s.75.) Viidenneksi arviointiosaavalla luokanopettajalla oli kyky kerätä arviointitietoa paitsi jat-

kuvasti, myös järjestelmällisesti (Bachor & Anderson, 1994, s. 72–80.) Järjestelmällisyyden ymmärrettiin katsausaineistoni kontekstissa olevan muun muassa suunnitelmallisuutta, pitkäjänteisyyttä (Rashid & Jaidin, 2014, s. 75), täsmällisyyttä (Brown, 2011, s. 216) sekä kykyä jäsentää kerättyä arviointitietoa (Jane, 2013, s. 16–17).

Pelkkä arviointitiedon kerääminen ei ole vielä arviointia, tekipä sen kuinka taidokkaasti tahansa. Kuudennen kompetenssivaatimuksen mukaisesti luokanopettajan oli osattava myös analysoida ja tulkita keräämäänsä arviointitietoa (Bachor & Anderson, 1994; Mertler, 2009). Arviointitiedon tulkinta perustui usein vertailun varaan: oppilaan osaamista verrattiin niin oppimiselle asetettuihin oppimistavoitteisiin kuin oppilaan aiempaan osaamiseen sekä vähemmissä määrin myös muiden oppilaiden osaamiseen. Luokanopettajat kokivat arviointitiedon tulkinnan kuitenkin aikaa vieväksi ja implisiittiseksi prosessiksi, jonka sanoittaminen tuntui haastavalta. Arviointitiedon tulkinnan kuvailtiin perustuvan usein opettajien omaamaan hiljaiseen tietoon. (Bachor & Anderson, 1994, s.84.)

Seitsemänneksi luokanopettajat pitivät arviointiosaamisen näkökulmasta merkityksellisenä kykyä tehdä oppilasarvioinnista kaikille osapuolille läpinäkyvää (Ni Chróinín & Cosgrave, 2013, s.228; Rashid & Jaidin, 2014, s. 74). Käytännössä tämä tarkoitti kykyä laatia selkeitä ja yksiselitteisiä oppimistavoitteita (Bachor & Anderson, 1994, s.77; Rashid & Jaidin, 2014, s.74) sekä arviointikriteerejä (Atjonen, 2014, s. 249; Butler, 2009, s.434–436; Mertler, 2009, s.110; Ni Chróinín & Cosgrave, 2013, s.228; Philippou & Christou, 1997, s. 146–147). Edellä mainittujen merkitystä perusteltiin esimerkiksi siten, että selkeiden arviointikriteerien koettiin tuovat oppitunteihin struktuuria ja auttavan oppilaita keskittymään oppimisen kannalta olennaisiin asioihin. Lisäksi selkeät arviointikriteerit auttoivat oppilasta tarkastelemaan omaa osaamistasoaan suhteessa oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. (Ní Chróinín & Cosgrave, 2013, s.227–228.) Toisaalta selkeät arviointikriteerit auttoivat luokanopettajaa arvioimaan kaiken tasoisia oppilaita tasapuolisesti (Butler, 2009, s.433).

Selkeiden oppimistavoitteiden ja arviointikriteerien laatiminen ei ole mahdollista ilman kahdeksatta luokanopettajien nimeämää kompetenssia, eli kykyä ymmärtää, mitä tosiasia arvioi, ja mistä antaa arvosanan (McMillan, ym., 2002). Tärkeänä nähtiin kyky erottaa ja ymmärtää, arvioiko oppilaan tiedollista tai taidollista osaamista vai oppilaan asennetta ja yritteliäisyyttä. Lisäksi arviointiosaavaluokanopettaja osasi arvioida, eteenkö op-

pilaan oppiminen sille asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Arviointiosaava luokanopettaja osasi myös tarkastella, kohdentuuko oppiminen oikeisiin asioihin: oppiiko oppilas juuri ne tiedot ja taidot, jotka oppimistavoitteissa on määritelty tarkoituksenmukaisiksi oppia, vai kohdistuuko oppiminen johonkin muuhun. (Kanjee & Mthembu, 2015, s.159–160.) Kyky tiedostaa omaan arviointityöhön vaikuttavia tekijöitä nostettiin myös esiin. (Butler, 2009, s.433).

Luokanopettajat ymmärsivät myös palautteenannon kuuluvan osaksi arviointiosaavan opettajan taitoja. Yhdeksänneksi kompetenssivaatimukseksi luokanopettajat nimesivätkin kyvyn antaa oppilaalle oppimista ohjaavaa palautetta (Atjonen, 2014, s.250; Atjonen, ym., 2019, s.130; Bachor & Anderson, 1994; Jane, 2013, s.17; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013, s.228–229; Rashid & Jaidin, 2014, s.74). Käytännössä tämä tarkoitti kykyä antaa palautetta, joka auttoi oppilasta kehittymään ja jolla oli positiivisia vaikutuksia oppilaan itsetuntoon. Luokanopettajat pyrkivät välttämään liiallista kriittisyyttä palautetta antaessaan, sillä liiallisen kritiikin uskottiin vaikuttavan negatiivisesti oppilaan motivaatioon oppia. Palautteenannossa sensitiivisyyttä pidettiin eräänlaisena hyveenä. (Peterson & McClay, 2010, s.92.) Myös Atjonen (2014, s.252) havaitsi omassa tutkimuksessaan, että opettajat kokivat jopa epäonnistuneensa arvioijina, mikäli oppilaalle annettu palaute oli ollut liioitellun kriittistä tai optimistista. Atjosen (2014) tekemä havainto ylioptimistisuuden haitallisuudesta sai tukea, sillä myös eräs luokanopettaja Brittiläisestä Kolumbiasta huomautti oppilaan kehumisen olevan turhaa, mikäli kehu ei ole aito. Hänen mukaansa oppilasta ei siis kannattanut kehua, mikäli oppilas ei ollut kehuja aidosti ansainnut. Hän koko turhan kehumisen vievän merkitystä myös aidosti ansaituilta kehuilta. (Peterson & McClay, 2010, s.92–93.) Lisäksi arvostettiin kykyä antaa palautetta jatkuvasti ja välittömästi (Peterson & McClay, 2010, s.92).

Huomioin arvoista on, että muihin opettajaryhmiin verrattuna luokanopettajat pitivät suullisen palautteen antamista merkityksellisempänä (Atjonen, ym., 2019, s.106; Peterson & McClay, 2010, s.93). Tämä näkyi esimerkiksi siten, että luokanopettajat antoivat muihin opettajaryhmiin verrattuna vain vähän kirjallisia ja kuvailevia kommentteja tai kirjallisia ohjeita oppimisen tukemiseksi (Atjonen, ym., 2019, s.106). Vertaisarvioinnin ja -palautteen hyödyntäminen sen sijaan jakoi luokanopettajien mielipiteitä. Osa opettajista suhtautui vertaismenetelmien käyttöön varauksellisesti, ja perustelivat tätä sillä, että

valtaosalla oppilaista ei ollut riittäviä taitoja palautteen antamiseen tai vertaisen työskentelyn arvioimiseen. (Peterson & McClay, 2010, s. 93.) Osalla luokanopettajista suhtautuminen oli puolestaan positiivista (mm. Atjonen, 2014).

Kymmenenneksi arviointiosaamiseen liittyväksi kompetenssiksi ymmärrettiin kyky rakentaa oppimista tehokkaasti mittaavia kokeita ja testejä (Atjonen, ym., 2019, s.109–110; Bachor & Anderson, 1994, s.79–80; Butler, 2009, s.177; McMillan, ym., s.212; Mertler, 2009, s.107–108; Peterson & McClay, 2010, s.96; Philippou & Christou, 1997, s.148). Yhdysvaltalaisessa matematiikan oppiaineen kontekstissa toteutetussa tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että nimenomaan alkuopetuksessa, siis luokilla 1–2, opettavat luokanopettajat pitivät itsenäistä kokeiden laatimisen taitoa tärkeänä. Sen sijaan luokkien 3–4 opettajat korostivat standardoitujen testien käytön merkitystä. (Adams & Hsu, 1998, s.178.) Kyseinen tulos ei kuitenkaan istu sellaisenaan suomalaiseseen kontekstiin, sillä Suomessa tällaisten valtakunnallisten standardoitujen kokeiden käyttö ei ole tavanomaista (Atjonen, 2014, s.256). Yksin tehtävä koe oli tosin Suomessakin yleisimmin käytetty arviointimenetelmä (Atjonen, ym., 2019, s.217).

Yhdenteenätoista luokanopettajat liittivät käsityksiinsä arviointiosaamisesta kyvyn hyödyntää oppilasarviointia koskevia dokumentteja, kuten opetussuunnitelmaa, omassa arviointityössään (Jane, 2013; Kanjee & Mthembu, 2015, s.163; Peterson & McClay, 2010, s.95.) Kyseinen taidon tärkeyttä perusteltiin muun muassa siten, että valtakunnallisten ja paikallisesti sovittujen oppilasarvioinnin pelisääntöjen noudattaminen vähentää yksittäisen opettajan arvioinnin subjektiivista luonnetta. Näin ollen oppilasarviointi ja esimerkiksi arvosanan tai ohjaavan palautteen antaminen ei perustu yksittäisen luokanopettajan subjektiivisiin mieltymyksiin oppimisen laadusta. (Peterson & McClay, 2010, s.95.) Esimerkiksi eräs Etelä-Afrikkalainen luokanopettaja mielsi hyvän ymmärryksen opetussuunnitelman sisällöistä olevan yhteydessä ulkopuolisten näkemyksiin yksittäisen koulun kyvystä tarjota laadukasta opetusta (Jane, 2013, s.16). Eräs kanadalainen luokanopettaja liitti puolestaan tähän kompetenssiin myös kyvyn tulla tietoiseksi piilo-opetussuunnitelmasta (eng. hidden curriculum) sekä sen vaikutuksista omaan arviointityöhön (Ní Chróinín & Cosgrave, 2013, s.227).

Kyky suunnitella omaa arviointityötään nähtiin myös tärkeänä osana luokanopettajien arviointiosaamista. Tämä kahdestoista kompetenssivaatimus oli vahvasti esillä esimerkiksi

Parkin (2017, s.210) Etelä-Korealaisen liikunnan opetuksen kontekstissa tehdyssä tutkimuksessa. Hän havaitsi, että liikuntaa opettaville Etelä-Korealaisille luokanopettajille oli jonkin verran tyypillistä toimintamalli tai -kulttuurin, jolle hän kutsui vapaasti suomennettuna arviointityön välitykseksi ja kierrätykseksi (eng. labor exchange and recycling). Tällainen toimintakulttuuri näkyi liikuntaa opettavien luokanopettajien työssä siten, että arviointia suunnitellessaan he jakoivat työtapoja keskenään sekä kierrättivät toisissa luokissa käytettyjä menetelmiä oman opetusryhmänsä kanssa. Park (2017, s.2010) huomauttaa, ettei tällaisessa toimintatavassa ole sikäli mitään väärää, jos kollegoiden kanssa jaettavat arviointimenetelmät ja -käytänteet ovat laadukkaita.

Ongelmaksi välitykseen ja kierrätykseen perustuneessa toimintakulttuurissa muodostuikin pikemminkin se, mikäli luokanopettajat eivät kriittisesti tarkastelleet sitä, istuuko tietty arviointimenetelmä omaan tapaan tehdä arviointityötä. Toisen opettajan menetelmä harvoin kun istuu täysin sellaisenaan omaan työskentelytapaan. Parkin (2017) tutkimuksen ohella suunnitelmallisuus mainittiin myös Janen (2013, s.16) Etelä-Afrikkalaisessa kontekstissa toteutetussa tapaustutkimuksessa sekä Bachorin ja Andersonin (1994) kanadalaisessa kontekstissa toteutetussa tutkimuksessa. Edellä mainittuun kykyyn suunnitella omaa arviointityötä liittyy vahvasti myös luokanopettajien käsityksissä esiin nousut kolmastoista kompetenssivaatimus; kyky tarkastella omaa arviointityötä ja sen laatua kriittisesti (McMillan, ym., 2002, s.212; Mertler, 2009, s.111–112). Tähän taitoon yhdistettiin lisäksi kiinnostua kehittää omaa arviointiosaamistaan esimerkiksi oppilailta kerätyn palautteen pohjalta (Adams & Hsu, 1998; Atjonen, 2014).

Neljänneksitoista arviointiosaavan luokanopettajan ajateltiin olevan kyvykäs kotivoimaan oppilaitaan oppimaan oppilasarviointin avulla. Tähän kompetenssiin liittyy jo aiemmin tässä tutkielmassa esiin noussut kyky sovittaa oppilasarviointin kriittisyys sopivalle tasolle (Atjonen, ym., 2019, s.206). Esimerkiksi liian kriittinen arviointi voi vahingoittaa opettajan ja oppilaan välistä luottamussuhdetta sekä vaikuttaa täten negatiivisesti oppilaan motivaation opiskella (Atjonen, 2014, s.252). Toisaalta liiallinen lempeys ja kehuminen ei auta oppilasta kehittymään täyden potentiaalinsa mukaisesti, vaan opettaa tyytymään kyseisen oppilaan mittapuulla keskinkertaiseen suoritukseen (Peterson & McClay, 2010, s.92).

Viidenneksitoista esitettiin luokanopettajat esittivät arviointiosaavalle opettajalle kykyä osallistaa oppilaita oppilasarviointiin esimerkiksi itse- ja vertaisarvioinnin keinoin (Atjonen, 2014; Bachor & Anderson, 1994; Peterson & McClay, 2010). Tosin tässä kohtaa on tärkeää huomauttaa, että Atjosen (2014, s.255) tutkimuksessa mielipiteet itsearviointin käytön mielekkyydestä olivat jakautuneita, ja vain muutama opettaja kertoi pitävänsä sitä merkityksellisenä. Atjosen (2014) kanssa samankaltaisen havainnon itsearviointiin liittyvien mielipiteiden jakautumisesta tekivät myös Peterson ja McClay (2010).

Käytännössä itsearviointin hyödyntäminen tarkoittaa kuitenkin sitä, että oppilaille opetetaan 1) keinoja tunnistaa ja määritellä henkilökohtaisia oppimistavoitteita; 2) taitoja suunnitella erilaisia tapoja näiden henkilökohtaisten oppimistavoitteiden saavuttamiseen sekä 3) tapoja toteuttaa edellä mainitut suunnitelman myös käytännössä. Itsearviointia voidaankin pitää akateemisen taidon lisäksi myös laaja-alaisena, muussakin elämässä hyödyttävänä taitona. Itsearviointitaitoja opettamalla oppilaita opetetaan ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan (Bachor & Anderson, 1994, s.69–71.) Näitä taitoja kehittämisen koettiin kehittävän myös opiskelijan kokonaisvaltaisempia opiskelutaitoja (Mertler, 2009, s.111). Lopuksi Peterson ja McClay (2010, s.93) huomauttavat, että itsearviointitaitojen tavoin myös vertaisarviointi on taito, jonka kehittymistä luokanopettajien tulee tietoisesti tukea, mikäli sitä halutaan omassa arviointityössä hyödyntää.

Toiseksi viimeinen eli kuudestoista arviointiosaamiseen liittyvä kompetenssivaatimus käsitteli luokanopettajien kykyä tarkastella oppilasarviointiin liittyviä eettisiä kysymyksiä (Atjonen, 2014; Bachor & Anderson, 1994; Mertler, 2009). Oppilasarvioinnin etiikan ymmärrettiin perustuvan esimerkiksi oppilasarvioinnin oikeudenmukaisuuteen (Atjonen, ym., 2019, s.205–206) yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen (Jane, 2013, s.17), reiluuuteen (Atjonen, 2014, s.252, Butler, 2009, s.434) sekä erilaisten erityisryhmien huomioimiseen (Atjonen, 2014, s.252; Jane, 2013, s.17; Park, 2017, s.211). Lisäksi myös aiemmin tässä tutkielmassa esitelty oppilasarvioinnin subjektiivisuus-objektivisuus-dimensio (Atjonen, ym., 2019, s.195; Bachor & Anderson, 1994, s.86; Butler, 2009, s.433; Jane, 2013, s.17; Mertler, 2009, s.107; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013, s.221; Peterson & McClay, 2010, s.95) liitettiin luokanopettajien käsityksissä osaksi eettisten kysymysten pohdintaa.

Viimeiseksi luokanopettajat käsittivät kyvyn viestiä oppilasarviointista oppilaiden ja huoltajien kanssa olevan osa luokanopettajan arviointiosaamista (Bachor & Anderson, 1994, s.87–90). Esimerkiksi suomalaiset luokanopettajat kertoivat rakentavan yhteistyön

kodin ja koulun välillä tuottaneen heille oppilasarviointiin liittyviä onnistumisen kokemuksia (Atjonen, 2014, s. 250). Harva luokanopettaja nosti esiin mahdollisuuden osallistaa huoltajia mukaan oppilasarviointiin. Kuitenkin muutama kanadalainen luokanopettaja kertoi osallistavansa vanhempia, joskin tällöin yhteistyön reunaehdot oli määriteltävä huolellisesti arvioinnin laadun takaamiseksi. (Peterson & McClay, 2010, s. 94–95.)

Tässä luvussa olen siis kuvannut ja tarkentanut niitä kompetenssivaatimuksia, joita luokanopettajat esittävät omalle arviointityölleen. Pystyin erottelemaan katsausaineistostani yhteensä 17 erilaista kompetenssivaatimusta arviointiosaavalle luokanopettajalle, joskin yhdessäkään yksittäisessä artikkelissa ei siis esiintynyt näitä kaikkia. Kattavimmin erilaisia kompetenssivaatimuksia esiteltiin Bachorin ja Andersonin (1994) kanadalaisessa kontekstissa toteuttamasta tutkimuksesta. Tulen vielä myöhemmin tämän tutkielman aikana vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseeni ja vertailemaan näitä esiin nousseita kompetenssivaatimuksia tutkimuskirjallisuudessa jo aiemmin esitettyihin (Atjonen, 2017; Bookhart, 2011) kompetenssivaatimuksiin.

6.1.3 Kontekstuaaliset tekijät

Omassa hiljattain julkaistussa tutkimuksessaan Narathakoon, Sapsirin ja Subphadoongchone (2020) tarkastelivat, millaiset tekijät vaikuttivat thaimaalaisten englantia opettavien luokanopettajien uskomuksiin oppilasarvioinnista sekä aiheuttavat ristiriitoja opettajien uskomusten ja käytännön arviointityön välille. Tutkimuksessaan he nimittivät yhden tällaisen opettajien käsityksiin vaikuttavan taustatekijän kontekstuaalisiksi tekijöiksi (Narathakoon, ym., s.151). Analysoidessani omaa katsausaineistoani, havaitsin näiden vastaavien, niin kutsuttujen kontekstuaalisten tekijöiden esiintyvän luokanopettajan käsityksissä myös muissa katsausaineistoni primääritutkimuksissa. Kontekstuaaliset tekijät ovatkin arviointiosaamiseen liittyviä, ulkoisia arviointityötä ohjaavia tekijöitä (Jane, 2013, s.20). Luokanopettajien käsityksissä ne asettivat nähdäkseni ikään kuin reunaehdot arviointiosaamisen soveltamiselle koulun arjessa. Tästä syystä päädyin nostamaan kontekstuaaliset tekijät yhdeksi arviointiosaamisen käsitettä rakentavaksi tekijäksi. Esittelen seuraavaksi tarkemmin sitä, millaisia nämä kontekstuaaliset tekijät voivat käytännössä olla, ja millaisia vaikutuksia niillä on luokanopettajan arviointityöhön.

Aika oli eräs merkittävä luokanopettajien arviointityöhön vaikuttava kontekstuaalinen tekijä (Narathakoon, ym., 2020, s.152) ja luokanopettajat kuvasivat oppilasarvioinnin aikaa vieväksi prosessiksi (Atjonen, 2014, s.250; Bachor & Anderson, 1994, s.87, Jane, 2013, s.17–18; Peterson & McClay, 2010, s.92), jonka tekemiseen tulisi pystyä varaamaan riittävästi aikaa (Ní Chróinín & Cosgrave, 2013, s.228–229). Osa luokanopettajista kokikin, ettei heillä yksinkertaisesti ole aikaa tehdä riittävän laadukasta arviointityötä (Adams & Hsu, 1998, s.179). Toisinaan ajallinen resurssi saattoi tuntua riittämättömältä, sillä luokanopettajien omat tavat tehdä arviointityötä eivät ole ajankäytön näkökulmasta kovinkaan tehokkaita. Mikäli luokanopettaja päätti esimerkiksi arvioida oppilaan osaamista vasta opintojakson tai lukukauden loppupuolella, ei oppilasarviointiin jäänyt tarpeeksi aikaa. (Park, 2017, s.211.)

Kontekstuaalisena tekijänä resurssien puute johti lisäksi siihen, että vastoin käsityksiään arviointiosaamisesta ja siten laadukkaasta oppilasarvioinnista, luokanopettajat joutuvat ulkoisten tekijöiden paineessa käyttämään myös sellaisia arviointimenetelmiä, joita eivät pitäneet parhaina mahdollisina (Adams & Hsu, 1998, s.179). Ajallisen resurssin tuottamat haasteen lisäksi myös suurien ryhmäkokojen kerrottiin vaikuttavan luokanopettajan mahdollisuuksiin toteuttaa oppilasarviointia. Opettajat kokivat tällöin hankaluuksia kiinnittää huomiota yksittäisen oppilaan kohdalla useisiin arviointikriteereihin samanaikaisesti. Opettajat kertoivatkin olevansa pakotettuja valitsemaan jotain tiettyjä arviointikriteerejä, joiden pohjalta havainnoivat oppilaiden työskentelyä. (Butler, 2009, s.433.)

Kontekstuaalisena tekijänä voitiin katsausaineiston perusteella pitää myös tuen ja arviointiosaamisen kehittämiseen liittyvän materiaalin puutetta. Irlantilaiset liikuntaa opettavat luokanopettajat kokivatkin, että tuen ja materiaalien heikko saatavuus johtivat siihen, ettei heillä ollut mahdollisuutta kehittää omaa arviointiosaamistaan haluamallaan tavalla. Ohjausta kaivattiin muun muassa arviointityönsä suunnitteluun. (Ní Chróinín & Cosgrave, 2013, s.230.) Toisaalta eräs irlantilainen liikuntaa opettava luokanopettaja myös totesi, ettei tiennyt, jaksaisiko itsenäisesti ja vapaaehtoisesti kehittää omaa arviointiosaamistaan, vaikka tukea ja materiaalia olisi riittävästä tarjolla. Kyseinen opettaja perusteli näkemystään viime vuosina jatkuvasti kasvaneella hallinnollisen paperityön määrällä. (Ní Chróinín & Cosgrave, 2013, s.230.) Myös Jane (2013, s.20) havaitsi eteläafrikkalaisten luokanopettajien kritisoivan hallinnollisen paperityön määrällistä lisääntymistä. Luokanopettajat kokivatkin oman työssä jaksamisensa asettavan rajoituksia oman arviointiosaamisen kehittämiseksi (Ní Chróinín & Cosgrave, 2013, s. 230).

Erilaiset ulkoiset paineet ja kontekstuaaliset tekijät vaikuttavat siis luokanopettajien käsityksiin arviointiosaamista luomalla luokanopettajien käsityksille eräänlaisia reunaeh-toja. Kontekstuaaliset tekijät liittyviä tyypillisesti ajallisiin resursseihin (Adams & Hsu, 1998; Atjonen, 2014, s.250; Bachor & Anderson, 1994, s.87, Jane, 2013, s.18; Peterson & McClay, 2010, s.92). Muita arviointiosaamisen soveltamiseen ja käytännön arviointi-työhön vaikuttavia tekijöitä olivat liian suuret ryhmäkoot (Butler, 2009), tuen ja materi-aalin puute (Ní Chróinín & Cosgrave, 2013) sekä viime vuosina kasvanut hallinnollisen paperityön määrä (Jane, 2013; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013). Yhdessä nämä tekijät johtivat siis siihen, ettei luokanopettajilla ollut aina mahdollisuus tehdä arviointityötä par-haaksi näkemällään tavalla. Osalla luokanopettajista kontekstuaalisten tekijöiden tuoma paine johti nähdäkseni jopa riittämättömyyden tunteen syntyyn.

6.1.4 Käsitys henkilökohtaisesta arviointiosaamisesta

Edellisessä luvussa kuvailin erilaisia luokanopettajan käytännön arviointityöhön vaikut-tavia ulkoisia tekijöitä, jotka asettivat luokanopettajien käsityksille arviointiosaamisesta tietynlaisia reunaeh-toja. Seuraavaksi vaihdan tarkasteluni näkökulmaa luokanopettajien kokemiin, omaan arviointityöhön vaikuttaviin sisäisiin tekijöihin. Tässä luvussa luokan-opettajien käsityksiä arviointiosaamisesta tarkastellaankin siitä näkökulmasta, kuinka laajaksi luokanopettajat kokevat oman käsityksensä arviointiosaamisesta.

Kuten aiemmin olen tässä tutkielmassani todennut, luokanopettajien käsitykset oppilas-arvioinnista ovat vahvasti yhteydessä luokanopettajien käsityksiin myös arviointiosaami-sesta. Yhdysvaltalaiset luokanopettajat tunnistivat kuitenkin omien käsitystensä oppilas-arvioinnista olevan melko rajoittuneita. Kyseisillä luokanopettajilla vaikuttikin olevan jonkinlaisen peruskäsitys siitä, mitä oppilasarviointi on, ja mitä se ei ole. Kyseisen tutki-muksen kontekstissa oppilasarvioinnin miellettiin tarkoittavan lähinnä perinteisiä kynä-paperi-kokeita sekä standardoituja testejä. Kiinnostavaa oli, että kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kertoivat tunnistavansa arvioinnin olevan muutakin kuin ko-keiden pitämistä ja arvosanojen antamista, mutta eivät kuitenkaan kyenneet kuvaamaan oppilasarvioinnin käsitteen muita ulottuvuuksia. (Mertler, 2009, s.106–107.)

Yhdysvaltalaisten luokanopettajien lisäksi myös eräs eteläkorealainen liikuntaa opettava luokanopettaja tunnisti oman käsityksensä oppilasarvioinnista olevan rajallinen. Eteläkorealaiset luokanopettajat kritisoivat lisäksi oppilasarvioinnin kentällä vallitsevaa käsitteellistä moninaisuutta, sillä kokivat toisiaan merkitysrakenteellisesti lähellä olevat käsitteet pikemminkin epäselvyyttä kuin selvyyttä aiheuttaviksi. He kokivatkin käsitteellisten epäselvyyksien olevan osasyys omaan rajoittuneeseen käsitykseen oppilasarvioinnin käsitteestä. (Park, 2017, s.209.)

Eräs opettajien arviointiosaamista kehittäneeseen koulutukseen osallistunut yhdysvaltalainen luokanopettaja puolestaan kertoi aina olleensa tietoinen monipuolisten arviointimenetelmien käytön merkityksestä oppilaan oppimisen näkökulmasta. Siitä huolimatta hän tunnisti omien arviointimenetelmiensä rajoittuneen itselle tuttuihin ja turvallisiin tapoihin arvioida oppilaan osaamista. Hän jopa havaitsi koulutusjakson aikana aktiivisesti käyttämissään menetelmissä olevan kehittämisen varaa. (Mertler, 2009, s.107.) Vastaväanlaisia kokemuksia oli myös muilla samaan koulutukseen osallistuneilla luokanopettajilla (Mertler, 2009, s.107–108).

Oppilasarvioinnin eri vaiheista eniten haasteita luokanopettajille tuottivat arviointitiedon analysointi ja tulkinta. Näiden vaiheiden kohdalla opettajat kokivat suurinta epävarmuutta omasta arviointiosaamisestaan. (Mertler, 2009, s.108.) Bachorin ja Andersonin (1994, s.72) mukaan eräs epävarmuutta aiheuttava tekijä saattoi olla formatiivisten arviointimenetelmien lisääntynyt käyttö. He perustelivat näkemystään siten, että erilaisten arviointimenetelmien rinnakkaisen käytön yleistymisen on viime vuosina johtanut myös arviointitiedon määrän ja laadun kasvuun. Arviointitiedon kirjavuus onkin saattanut johtaa siihen, että luokanopettajien on ollut hankala käsitellä, säilyttää ja tulkita tätä moninaista, kenties ristiriitaistakin, tietoa yksittäisen oppilaan oppimisen etenemisestä. Samankaltaisia havaintoja arviointitiedon säilyttämiseen liittyvistä haasteista tehtiin myös Suomessa toteutetun tutkimuksen yhteydessä. Bachorin ja Andersonin (1994, s.82–83) tavoin myös suomalaistutkimuksessa havaittiin luokanopettajien tavoissa säilyttää arviointitietoa epäsystemaattisuutta (Atjonen, ym., 2019, s.128), joka saattoi siis osaltaan hankaloittaa arviointitiedon analyysia ja tulkintaa.

Arviointitiedon tulkinnallisten haasteiden taustalla lienivät pohjimmiltaan kuitenkin yksittäisen luokanopettajan arviointiosaamiseen liittyvät heikkoudet. Monet luokanopettajat kertoivat esimerkiksi arviointitiedon tulkinnan olevan implisiittinen ja aikaa vievä prosessi,

jonka selittäminen ulkopuoliselle koettiin haastavaksi. (Bachor & Anderson, 1994, s.72.) Arviointitiedon tulkinnan implisiittinen luonne näkyi luokanopettajien käytännön arviointityössä esimerkiksi siten, että luokanopettajien tulkinnat tiettyjen arviointikriteerien merkityksestä tai oppilaiden osaamisesta vaihtelivat suuresti. Lisäksi, kun luokanopettajia pyydettiin keskustelemaan tekemistään tulkinnoista toistensa kanssa, erimielisyyksiä esiintyi. (Butler, 2009, s.438.) Edellä mainittujen perusteella vaikuttikin siltä, että opettajien arviointiosaamisessa esiintyy puutteita.

Tässä luvussa olen esitellyt siis sellaisia yksilön omia, sisäisiä tekijöitä, joilla näyttää katsausaineistoni perusteella olevan vaikutusta luokanopettajien käsityksiin arviointiosaamisesta. Luokanopettajien käsityksiin arviointiosaamisesta liittyikin nähdäkseni vahvasti käsitys myös oman arviointiosaamisen tasosta. Useissa katsausaineistooni kuuluneissa tutkimuksissa (esim. Atjonen, 2014; Bachor & Anderson, 1994; Mertler, 2009; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013; Park, 2017) luokanopettajien käsityksissä omasta arviointiosaamisesta korostuivat siis epävarmuus sekä oman oppilasarviointiin liittyvän ymmärryksen osaamisen rajallisuuden tunnustaminen.

6.1.5 Kehittymistarpeet

Kuten aiemmin tämän tutkielmassa on käynyt ilmi, luokanopettajat tunnistavat omien käsitystensä oppilasarvioinnista ja siten arviointiosaamisesta olevan melko rajoittuneita (esim. Mertler, 2009; Park, 2017). Myös Rashid ja Jaidin (2014, s.79) havaitsivat, että kaikille luokanopettajille ei ollut selvää, mitä oppilasarviointi oikeastaan on, varsinkaan käsitteen laajimmissa merkityksissä. Tosin on todettava, että osalla kyseiseen tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista ymmärrys oppilasarvioinnista ja etenkin formatiivisesta arvioinnista oli hyvinkin syvällistä ja laaja-alaista.

Luokanopettajien henkilökohtaiset käsitykset oman arviointiosaamisensa tasosta saivat myös vahvistusta. Etelä-afrikkalaisten luokanopettajien arviointiosaamisen tarkastelu osoitti, että kahdella kolmasosalla tutkimukseen osallistuneista summatiivinen arviointiosaaminen oli vähintään keskinkertaisella tasolla. Viidennellä summatiivisen arviointiosaamisen taso oli alle keskitason, kun taas noin kymmenellä prosentilla taso oli erinomainen (eng. proficient). Formatiivisen arviointiosaamisen kohdalla ainoastaan yhden

opettajan arviointiosaamista voitiin pitää keskinkertaisena. Muiden tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien formatiivisen arviointiosaamisen kuvattiin olevan alle keskitasoisia. (Kanjee & Mthembu, 2015, s.159.)

Ahmedi (2019) tutki puolestaan omassa tutkimuksessaan kosovolaisten luokanopettajien asenteita formatiivista arviointia kohtaan sekä formatiivisen arvioinnin toteutustapoja. Tutkimuksessaan hän havaitsi, että vaikka 63,5 prosenttia luokanopettajista suhtautui formatiiviseen arviointiin positiivisesti, vain 40 prosenttia luokanopettajista kykeni todellisuudessa toteuttamaan formatiivista arviointia omassa luokahuoneessaan. Kosovolaisten luokanopettajien asenteet ja käytännön toiminta eivät siis täysin kohdanneet toisiaan. (Ahmedi, 2019, s.170, 173.) Vastaavia tuloksia saatiin myös Etelä-Euroopasta. Kyproslaisten ja kreikkalaistenkin matematiikkaa opettavien luokanopettajien asenteissa ja käytännön toiminnassa oli eroja (Philippou & Christou, 1997, s.157). Näiden tutkimustulosten (Ahmedi, 2019; Kanjee & Mthembu, 2015; Philippou & Christou, 1997) perusteella lienee perusteltua todeta, että luokanopettajien kokemukset omien oppilasarviointiin ja arviointiosaamiseen liittyvien käsitysten rajoittuneisuudesta ovat todella paikkansa pitäviä.

Muun muassa edellä esitellyistä syistä johtuen, luokanopettajat itse kertoivat olevansa arviointiosaamista vahvistavan täydennyskoulutuksen tarpeessa (Mertler, 2009; Narathakoon, ym., 2020, s.153; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013, s.230; Park, 2017, s.209, Rashid & Jaidin, 2014, s.76). Täydennyskoulutuksen tarve nousi esiin myös Quilterin ja Gallinin (2000, s.128) yhdysvaltalaisen luokanopettajien arviointiosaamiseen ja asenteisiin keskittyneessä tutkimuksessa, jossa he havaitsivat luokanopettajien arviointiosaamisen olevan itse asiassa heikompaa suhteessa toisella asteella opettaviin opettajiin.

Oppilasarviointiin ja arviointiosaamiseen liittyvien käsitysten rajallisuuden ohella myös muita täydennyskoulutustarpeita nousi esiin. Tällaisia olivat esimerkiksi oppilasarvioinnin ymmärtäminen prosessina yksittäisten suoritteiden sijasta. Lisäksi luokanopettajien kykyä tarkastella omaa arviointityötään kriittisellä, mutta pedagogisella otteella tulisi kehittää. (Park, 2017, s.211–212.) Täydennyskoulutuksen järjestämisessä tulee kuitenkin ottaa huomioon, että luokanopettajien aiemmilla kokemuksilla oppilasarvioinnista ja arvioitavana olemisesta voi olla suurempi merkitys opettajien asenteisiin kuin koulutuksella. Jotta koulutuksella voitaisiin tehokkaasti vaikuttaa luokanopettajien asenteisiin oppilasarvioinnista arviointiosaamisen kehittämiseksi, tulisi opettajien käsityksiin pystyä

vaikuttamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Quilter & Gallini, 2000, s.128–129.)

6.2 Luokanopettajien käsitysten vertailua suhteessa tutkimuskirjallisuudessa esiteltyihin jäsennyksiin

Tässä luvussa tarkoitukseni on vastata toiseen tutkimuskysymykseeni. Olin siis kiinnostunut siitä, vastasivatko luokanopettajien arviointityölleen asettamat kompetenssivaatimukset tutkimuskirjallisuudessa esiteltyjä jäsennyksiä. Pohjaan tämän vertailuni Bookhartin (2011) sekä Atjosen (2017) tuottamiin jäsennyksiin arviointiosaavan luokanopettajan kompetenssivaatimuksista. Atjosen (2017) ja Bookhartin (2011) nimeämät kompetenssivaatimukset sekä katsausaineistosta löydetty kompetenssivaatimukset on koottu huolellisesti taulukkoon 3.

Taulukko 3. Katsausaineistosta ja tutkimuskirjallisuudesta löydetty kompetenssivaatimukset luokanopettajat arviointiosaamiselle.

Tutkimuskirjallisuudessa esitetyt kompetenssivaatimukset luokanopettajien arviointiosaamiselle		Katsausaineistosta esiin nousseet kompetenssivaatimukset
Atjonen (2017)	Bookhart (2011)	Katsausaineisto
1. Kyky kehittää omaa opetusta systemaattisesti arviointitiedon pohjalta	1. Kyky tarkastella oppilaan oppimiselle esitettyjä vaatimuksia osana kunkin oppiaineen taustalla vaikuttavaa laajempaa tieteenalakohtaista kontekstia	1. Kyky käyttää arviointimenetelmiä monipuolisesti
2. Luokahuonearvioinnin perusmenetelmien perusteellinen hallinta	2. Kyky asettaa oppimiselle selkeitä ja opetussuunnitelman kanssa linjassa olevia oppimistavoitteita, jotka ovat mahdollisia oppilaan saavuttaa ja opettajan arvioida.	2. Kyky valita käytettävä arviointimenetelmä tarkoituksenmukaisesti
3. Kyky käyttää monipuolisia arviointimenetelmiä	3. Kyky sanoittaa oppimistavoitteet siten, että oppilas pystyy ne ymmärtämään	3. Kyky ymmärtää oppilasarvioinnin eri tehtävät – diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen – toisiaan täydentävinä
4. Kyky ymmärtää formatiivisen arvioinnin merkitys oppilaiden oppimisen motivaattorina	4. kyky käyttää erilaisia oppilasarviointimenetelmiä taidokkaasti, monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti	4. Kyky ymmärtää oppilasarviointi jatkumona

Atjonen (2017)	Bookhart (2011)	Katsausaineisto
5. Kyky ymmärtää oppilaan asenteiden, mielenkiinnonkohteiden sekä arvojen merkitys osana yksilöllistä oppimisprosessia	5. Kyky analysoida luokkahuoneessa oppilaalle esitettyjä suullisia kysymyksiä, osaamista mitattavia tehtäviä sekä koetehtäviä siten, että sisäistää myös itse, millaisia tietoja ja ajattelun taitoja niihin vastaaminen oppilaalta vaatii	5. Kyky kerätä arviointitietoa järjestelmällisesti
6. Tieto erityisryhmien arviointia koskevista periaatteista	6. Kyky tarjota oppilaan näkökulmasta hyödyllistä ja oppimista tehokkaasti ohjaavaa arviointipalautetta	6. Kyky analysoida ja tulkita arviointitietoa
7. Kyky ymmärtää oppilaan osaamista koskevan näytön pätevyyden ja tarkoituksenmukaisuuden merkitys	7. Kyky rakentaa oppilaiden suorituksia tehokkaasti kvantifioivia pisteytysjärjestelmiä, jotka tuottavat hyödyllistä arviointitietoa ja joita voidaan käyttää oppimisen tukemiseen ja opetuksen kehittämiseen	7. Kyky tehdä oppilasarviointia kaikille osapuolille läpinäkyvää
8. Tieto erilaisten taustatekijöiden mahdollisesta aiheuttamista vinoumista	8. Kyky arvioida kansallisia tai koulukohtaisia summatiivisia arviointitehtäviä ja kokeita joidenkin ulkoa määrättyjen arviointikriteerien perusteella, kyky tulkita tätä tietoa sekä käyttää sitä pedagogisen päätöksenteon tukena	8. Kyky ymmärtää, mitä tosiasiassa arvioi, ja mistä antaa arvosanan
9. Kyky ymmärtää, millainen toiminta johtaa epäjohtonmukaiseen testaamiseen	9. Kyky sanoittaa arviointitiedon pohjalta tekemiään tulkin-toja sekä perustella tämän tiedon pohjalta tehtyjä didaktisia ja pedagogisia päätöksiä myös oppilaille, heidän huoltajilleen ja muille kiinnostuneille tahoille	9. Kyky antaa oppilaalle oppimista ohjaavaa palautetta
10. Tieto hyvien ja oppimista tehokkaasti mittaavien koe-tehtävien luonteesta	10. Kyky auttaa oppilaita hyödyntämään itsenäisesti oppilasarvioinnin tuottamaa tietoa sekä tekemään sen avulla järkeviä, omaa oppimista edistäviä päätöksiä	10. Kyky rakentaa oppimista tehokkaasti mittaavia kokeita ja testejä
11. Kyky pisteyttää avoimet koekysymykset johdonmukaisesti	11. Kyky ymmärtää ja noudattaa oppilasarviointiin liittyviä eettisiä sekä laissa määriteltyjä vastuita.	11. Kyky hyödyntää oppilasarviointia ohjaavia dokumentteja, kuten opetussuunnitelmaa, omassa arviointityössä
12. Kyky ymmärtää erilaisten testien ja kokeiden tosiasiallisen kyky mitata oppilaiden osaamista sekä kuvata opetuksen tasoa ja onnistumista		12. Kyky suunnitella omaa arviointityötä

Atjonen (2017)	Bookhart (2011)	Katsausaineisto
13. Tieto tärkeisiin arviointeihin (eng. high stake exams) valmistavista laadukkaista keinoista		13. Kyky tarkastella omaa arviointityötä ja sen laatua kriittisesti
		14. Kyky motivoida oppilaita oppimaan oppilasarvioinnin avulla
		15. Kyky osallistaa oppilaita arviointiin
		16. Kyky tarkastella oppilasarviointiin liittyviä eettisiä kysymyksiä
		17. Kyky viestiä oppilasarvioinnista oppilaiden ja huoltajien kanssa

Seuraavaksi käyn läpi kaikki katsausaineistostani esiin nousseet kompetenssivaatimukset taulukon mukaisessa järjestyksessä. Tarkastelen samalla, onko Atjosen (2017, s.152–153) ja Bookhartin (2011) jäsennyksistä löydettävissä samankaltaisia vaatimuksia luokanopettajien arviointiosaamiselle. Lopuksi erittelen erikseen vielä niitä tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä kompetenssivaatimuksia, jotka eivät nousseet esiin omaan katsausaineistooni valikoituneista primääritutkimuksista.

Ensinnäkin taulukon 3 tarkastelu osoittaa, että monipuolisten arviointimenetelmien käytön merkitys (Adams & Hsu, 1998; Atjonen, 2014; Atjonen, ym., 2019; Bachor & Anderson, 1994; Brown, ym., 2011; McMillan, ym., 2002; Narathakoon, ym., 2020; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013; Philippou & Christou, 1997) nousi esiin sekä Atjosen (2017, s.152–153) että Bookhartin (2011) jäsennyksissä. Toiseksi kyky valita arviointimenetelmä tarkoituksenmukaisesti (Jane, 2013, s.18; Philippou & Christou, 1997) mainittiin katsausaineiston lisäksi vain Bookhartin (2011) toimesta. Kykyä ymmärtää oppilasarvioinnin eri tehtävät, siis diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen, toisiaan täydentävinä (Brown, ym., 2011) ei mainittu niin Atjosen (2017, s.152–153) kuin Bookhartinkaan (2011) jäsennyksissä. Samoin katsausaineistoa mukaillen kykyä ymmärtää oppilasarviointi jatkumona (Bachor & Anderson, 1994, s.71; Rashid & Jaidin, 2014, s.75) ei mainittu Atjosen (2017, s.152–153) eikä Bookhartin (2011) toimesta.

Viidentenä katsausaineistosta esiin nostettu kyky kerätä arviointitietoa järjestelmällisesti (Bachor & Anderson, 1994, s. 72–80) ei esiintynyt sellaisenaan Atjosen (2017, s.152–153) tai Bookhartin (2011) jäsennyksissä. Atjonen (2017, s.152–153) tosin piti merkityksellisenä luokanopettajan kykyä tiedostaa sellaisia toimintamalleja, jotka saattoivat johtaa epäjohdonmukaiseen testaamiseen. Atjosen (2017, s.152–153) näkemyksessä vaikuttaa kuitenkin korostuvan enemmän testaamiseen yleisesti liittyvät toimintamallit, kun taas katsausaineistostani esiin noussut kompetenssivaatimus arviointitiedon järjestelmällisestä keräämisestä käsittää laajemmin muitakin oppilasarvioinnin osa-alueita kuin testaamisen. Nähdäkseni näiden kahden kompetenssin välillä on siis pieniä merkityseroja, eikä niitä voida siten rinnastaa täysin toisiaan vastaaviksi.

Kyky analysoida ja tulkita arviointitietoa (Bachor & Anderson, 1994; Mertler, 2009) mainittiin myös Bookhartin (2011) jäsennyksessä. Hänen näkemyksensä mukaan arviointitiedon analysoinnin tulisi tosin johtaa siihen, että luokanopettaja tulisi myös itse tietoiseksi niistä tiedoista ja ajattelun taidoista, joita arviointitietoa tuottava oppimistehtävä oppilaalta vaatii. Atjonen (2017, s.152–153) ei puolestaan suoraan esittänyt vastaavanlaista vaatimusta, mutta hän peräänkuulutti sen sijaan luokanopettajalta ymmärrystä erilaisten testien ja kokeiden tosiasiallisesta kyvystä mitata oppilaiden osaamista. Nähdäkseni tällaisen ymmärryksen rakentaminen edellyttää luokanopettajalta kuitenkin kykyä analysoida ja tulkita näiden testien ja kokeiden avulla kerättyä arviointitietoa, joten kyky analysoida ja tulkita arviointitietoa mainitaan siten myös epäsuorasti Atjosen (2017, s.152–153) jäsennyksessä.

Kyky tehdä oppilasarvioinnista kaikille osapuolille läpinäkyvää (Ni Chróinín & Cosgrave, 2013, s.228; Rashid & Jaidin, 2014, s. 74) oli näkyvästi esillä Bookhartin (2011) mutta ei Atjosen (2017, s.152–153) jäsennyksessä. Oppilasarvioinnin läpinäkyvyyttä lisäsivät Bookhartin (2011) mukaan kyky sanoittaa ja tuoda julki oppimiselle asetetut tavoitteet siten, että oppilas pystyy ne itse myös ymmärtämään. Lisäksi hän peräänkuulutti luokanopettajilta kykyä sanoittaa arviointitiedon pohjalta tehtyjä tulkintoja sekä kykyä perustella tämän tiedon pohjalta tehtyjä didaktisia ja pedagogisia päätöksiä niin oppilaille, heidän huoltajilleen kuin muille asiasta kiinnostuneille tahoille, esimerkiksi rehtorille ja kollegoille.

Kahdeksas katsausaineistosta noussut kompetenssivaatimus edellytti luokanopettajilta puolestaan kykyä ymmärtää, mitä tosiasiaa arvioi, ja mistä antaa arvosanan (McMillan,

ym., 2002). Tähän liittyy nähdäkseni ainakin osittain Atjosen (2017, s.152–153) esittämä vaatimus siitä, että arviointiosaavalla luokanopettajalla tulisi olla tietoa erilaisten testien ja kokeiden tosiallisesta kyvystä mitata oppilaiden oppimisen määrää sekä kyvystä kuvata opetuksen tasoa ja onnistuneisuutta. Tällainen tieto oman käsitykseni mukaan edesauttaa ja rakentaa nimenomaan syvällisempää käsitystä oman arvioinnin todellisesta luonteesta. Bookhart (2011) ei omassa jäsennyksessään esitellyt edellä mainittuja vastaavia kompetenssivaatimuksia.

Sen sijaan sekä Atjonen (2017, s.152–153) että Bookhart (2011) esittivät katsausaineiston mukaisesti vaatimuksen kyvystä antaa oppilaalle oppimista ohjaavaa palautetta (Atjonen, 2014, s.250; Atjonen, ym., 2019, s.130; Bachor & Anderson, 1994; Jane, 2013, s.17; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013, s.228–229; Rashid & Jaidin, 2014, s.74). Atjonen (2017, s.152–153) ei tosin maininnut tätä kompetenssia omana erillisenä vaatimuksena, vaan sisällytti sen laajempaan kompetenssivaatimukseen liittyen luokanopettajien kykyyn hallita luokkahuonearvioinnin perustaitoja. Tällaisia perustaitoja, jotka jokaisen luokanopettajan tulisi hänen mukaansa hallita olivat esimerkiksi oppilaiden työskentelyn ja toiminnan havainnointi, kyselytekniikat sekä palautteenanto. Bookhart (2011) lähestyi teemaa hieman suoraviivaisemmin todeten, että arviointiosaavalla luokanopettajalla tulisi olla kyky tarjota oppilaan näkökulmasta hyödyllistä ja oppimista tehokkaasti ohjaavaa arviointipalautetta.

Kymmenenneksi katsausaineistoni nousi esiin vaatimus kyetä rakentamaan oppimista tehokkaasti mittaavia kokeita ja testejä (Atjonen, ym., 2019, s.109–110; Bachor & Anderson, 1994, s.79–80; Butler, 2009, s.177; McMillan, ym., s.212; Mertler, 2009, s.107–108; Peterson & McClay, 2010, s.96; Philippou & Christou, 1997, s.148). Bookhart (2011) mainitsikin omassa jäsennyksessään kyvyn rakentaa oppilaiden suorituksia tehokkaasti kvantifioivia pisteytysjärjestelmiä, jotka tuottavat paitsi hyödyllistä arviointitietoa oppilaan osaamisesta, toimivat myös oppimisen tuen suunnittelussa sekä opetuksen kehittämisessä. Atjonen (2017, s.152–153) puolestaan piti tärkeänä kykyä pisteyttää avoimia koevastauksia johdonmukaisesti sekä tietämystä hyvin ja oppimista tehokkaasti mitaavien koetehtävien luonteesta.

Kykyä hyödyntää oppilasarviointia ohjaavia dokumentteja, kuten opetussuunnitelmaa, omassa arviointityössä (Jane, 2013; Kanjee & Mthmebu, 2015, s.163; Peter-

son & McClay, 2010, s.95) ei mainittu lainkaan Atjosen (2017, s.152–153) jäsennyksessä. Bookhartkaan (2011) ei maininnut tätä yksittäisenä, muista erillisenä vaatimuksena vaan sisällytti sen osaksi laajempaa kokonaisuutta. Hän tarkasteli opetussuunnitelman merkitystä selkeiden oppimistavoitteiden näkökulmasta todeten, että arviointiosaavan luokan opettajan tulisi pystyä selkeitä, opetussuunnitelman mukaisia oppimistavoitteita, joiden saavuttaminen ja arvioiminen ovat sekä oppilaan että luokanopettajan näkökulmista realistisia. Katsausaineistossa kykyyn hyödyntää oppilasarviointia ohjaavia dokumentteja omassa arviointityössä luettiin kuuluvaksi myös kyky tunnistaa piilo-opetussuunnitelman vaikutus omassa arviointityössä. Tätä vaatimusta ei esitetty Atjosen (2017, s.152–153) eikä Bookhartin (2011) kummankaan toimesta.

Katsausaineistosta nousivat lisäksi esiin kyvyt suunnitella ja tarkastella kriittisesti omaa arviointityötä (Park, 2017). Atjosenkin (2017, s.152–153) ymmärsi edellä mainitut taidot merkittäväksi todeten, että luokanopettajalla tulisi olla tietoa arvioinnin ja opetuksen välisistä yhteyksistä, mikä puolestaan mahdollistaa oman työn kriittisen tarkastelun ja kehittämisen. Bookhart (2011) ei sen sijaan omassa jäsennyksessään nostanut esiin arviointityön suunnitteluun tai kriittiseen arviointiin liittyviä näkökulmia.

Kyky motivoida oppilaita oppimaan arvioinnin avulla (Atjonen, ym., 2019; Atjonen, 2014) esiintyi myös Atjosen (2017, s.152–153) jäsennyksessä. Hän tosi rajasi kyseistä näkökulmaa hieman puhuessaan kyvystä ymmärtää formatiivisen arvioinnin merkitys oppilaiden oppimisen motivaattorina. Katsausaineistossani tällaista rajausta summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin välille ei tehty. Bookhart (2011) sen sijaan ei omassa jäsennyksessään käsitellyt opettajien arviointiosaamista motivaation näkökulmasta lainkaan.

Viidenneksitoista luokanopettajat pitivät katsausaineistoni perusteella tärkeänä kykyä osallistaa oppilaita arviointiin (Atjonen, 2014; Bachor & Anderson, 1994; Peterson & McClay, 2010). Osallistamisen ymmärrettiin olevan esimerkiksi oppilaiden itse-, vertaisarviointitaitojen sekä opiskelutaitojen kehittämistä. Bookhart (2011) taas edellytti kykyä auttaa oppilaita hyödyntämään itsenäisesti oppilasarvioinnin tuottamaa tietoa sekä auttaa näin heitä tekemään arviointitiedon perusteella omaa oppimista edistäviä päätöksiä. Atjonen (2017, s.152–153) ei nostanut esiin osallistamisen näkökulmaa.

Kyky tarkastella oppilasarviointiin liittyviä eettisiä kysymyksiä (Atjonen, 2014; Bachor & Anderson, 1994; Mertler, 2009) nousi esiin kaikissa kolmessa, joskin hieman eri muodoissa. Atjonen (2017, s.152–153) piti tärkeänä, että luokanopettajalla on

tietoa kaikenlaisten erityisryhmien arviointia koskevista periaatteista sekä erilaisten taustatekijöiden mahdollisesti mukanaan tuomista vinoumista. Bookhart (2011) puhui puolestaan arviointiin liittyvistä eettisistä vastuista, kun taas itse nimitin näitä katsausaineistoni perusteella siis arviointiin liittyviksi eettisiksi kysymyksiksi.

Kyky viestiä oppilasarvioinnista oppilaiden ja huoltajien kanssa (Bachor & Anderson, 1994, s.87–90) käsitti katsausaineiston perusteella erilaisia taitoja. Rakentava yhteistyö kodin ja koulun välillä, kyky osallistaa huoltajia mukaan arviointiin sekä kyky ilmaista selkeästi, mitä oppimistavoitteella ja arviointikriteereillä kulloinkin tarkoitettiin, nähtiin merkityksellisinä. Atjosen (2017) jäsennyksessä mikään vaatimuksista ei käsitellyt kodin ja koulun välistä yhteistyötä.: Bookhart (2011) taas käsitteli kyseistä teema lähinnä läpyniäkyvyyden kautta. Hän ei siis suoraan edellyttänyt kodin ja koulun välistä yhteistyötä mutta piti kuitenkin tärkeänä kykyä sanoittaa niin oppimistavoitteita kuin arviointitiedon pohjalta tehtyjä päätöksiä oppilaille ja heidän huoltajilleen.

Lisäksi tutkimuskirjallisuudessa (Atjonen, 2017 & Bookhart, 2011) esiteltiin viisi sellaista kompetenssivaatimusta, joita katsausaineistoon kuuluvissa primääritutkimuksissa ei käsitelty. Kolme näistä olivat Atjosen (2017, s.152–153) ja kaksi Bookhartin (2011) jäsennyksessä esitettyjä kompetenssivaatimuksia. Ensinnäkin Atjosen (2017, s.152–153) mukaan luokanopettajalla tulisi olla tietoa oppilaan asenteiden, mielenkiinnon kohteiden sekä arvojen merkityksistä osana kyseisen oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia. Lisäksi luokanopettajan tulisi ymmärtää oppilaan osaamista koskevan näytön pätevyyden ja intentionalisuuden tärkeys. Toisin sanoen, luokanopettajan tulisi olla tietoinen siitä, kuinka suuri merkitys oppilasarvioinnin näkökulmasta on näytön pätevyyteen ja tarkoituksenmukaisuuteen liittyvillä kysymyksillä. Lisäksi luokanopettajalla tulisi olla myös tietoa sellaisista keinoista, jotka mahdollistavaan oppilaan laadukkaan valmistelemisen erilaisiin tärkeisiin arviointeihin (eng. high stake exams).

Bookhartin (2011) esittämistä kompetenssivaatimuksista siis kaksi olivat sellaisia, joita katsausaineistosta ei pystynyt suoraan lukemaan. Hänen mukaansa luokanopettajalla tulisi olla kykyä tarkastella oppilaan oppimiselle esitettyjä vaatimuksia myös osana kunkin oppiaineen taustalla vaikuttavaa laajempaa tieteenalakohtaista kontekstia. Tosin tässä kohtaa on todettava, että Ní Chróinín ja Cosgrave (2013) mainitsivat riittävän sisältötiedon olevan laadukkaan arvioinnin edellytys. En kuitenkaan nostanut tätä erilliseksi kompetenssivaatimukseksi, eikä se myöskään edellytä Bookhartin (2011) näkemyksen tavoin

luokanopettajilta kykyä tarkastella oppimistavoitteita nimenomaan osana laajempaa tieteenalakohtaista viitekehystä. Lopuksi katsausaineistosta poiketen Bookhart (2011) edellytti luokanopettajilta myös kykyä arvioida kansallisia tai koulukohtaisia summatiivisia arviointitehtäviä ja kokeitam joidenkin ennalta ulkoa määrättyjen arviointikriteerien perusteella. Lisäksi luokanopettajan tuli kyetä tulkitsemaan tätä arviointitietoa sekä käyttämään sitä pedagogisen päätöksenteon tukena.

Tässä luvussa tarkoitukseni oli siis verrata katsausaineistostani esiin nousseita kompetenssivaatimuksia tutkimuskirjallisuudessa (Atjonen, 2017 & Bookhart, 2011) esitettyihin jäsennyksiin arviointiosaavan luokanopettajan kompetensseista. Tässä luvussa teemmäni vertailua yhteen vetäen katsausaineistosta esiin nousseista vaatimuksista siis viisi esiintyi sekä Atjosen (2017) että Bookhartinkin (2011) listauksissa. Sen sijaan neljä katsausaineistosta esiin noussutta vaatimusta mainittiin vain Bookhartin (2011) ja viisi pelkästään Atjosen (2017) toimesta. Kolmea katsausaineistossa esitettyä kompetenssivaatimusta ei puolestaan käsitelty Atjosen (2017) eikä Bookhartin (2011) toimesta.

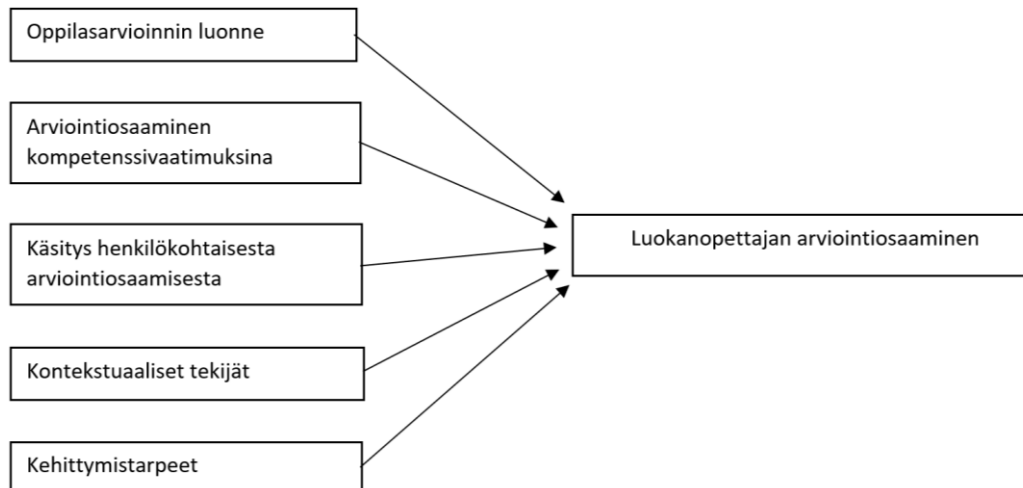
7 POHDINTA

Tässä luvussa tarkoitukseni on ensin pohtia luokanopettajien käsityksiä arviointiosaamisesta tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen sekä tutkimustulosteni kautta. Toisessa alaluvussa tarkastelen oman tutkielmani luotettavuuteen ja yleistettävyyteen liittyviä kysymyksiä. Lopuksi pohdin tutkimustuloksistani heränneitä kysymyksiä sekä esitän jatko-tutkimusaiheita.

7.1 Arviointiosaaminen ja käsitysten pirstaloituminen

Arviointiosaamisen ydin niin käsitteenä kuin kompetenssina muodostui siis arviointiin liittyvien periaatteiden, käsitteistön ja menetelmien syvällisestä tuntemuksesta, kyvystä käyttää erilaisia arviointimenetelmiä joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti, kyvystä tulkitta oppilasarvioinnin tuloksia sekä käyttää niitä jatkuvasti oppimisen ohjaamisen ja opetuksen kehittämisen tukena sekä kyvystä pohtia omaa arviointityötä myös eettisistä näkökulmista. (Atjonen 2017; Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001; Brookhart, 2011). Näissä tutkimuskirjallisuudessa esitellyissä määritelmissä käsitteen ydin kietoutui siis vahvasti käsitteistön ja arviointimenetelmien syvällisen tuntemuksen sekä arviointimenetelmien joustavan käytön ympärillä. Lisäksi näkemys oman työn kehittämisen tärkeydestä nimenomaan arviointitiedon pohjalta korostui.

Katsausaineistoni perusteella luokanopettajien käsitykset arviointiosaamisesta rakentui-
vat kuitenkin tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä määritelmiä laajemmin jopa viiden tee-
man varaan: *oppilasarvioinnin luonne, luokanopettajien arviointiosaaminen kompetens-
seina, kontekstuaaliset tekijät, käsitys henkilökohtaisesta arviointiosaamisesta sekä ke-
hittymistarpeet*. Nähdäkseni luokanopettajien käsityksiin arviointiosaamisesta sekä näi-
den käsitysten rakentumiseen vaikuttivatkin kunkin opettajan käsitykset 1) oppilasarvi-
oinnin luonteesta, tavoitteesta ja tehtävistä, 2) arviointiosaamiselle asetettavista kompe-
tenssivaatimuksista, 3) arviointityöhön vaikuttavista ulkopuolisista eli kontekstuaalisista
tekijöistä, 4) oman henkilökohtaisen arviointiosaamisen tasosta sekä 5) omaan arviointi-
osaamiseen liittyvistä kehittymistarpeista. Selkeyden vuoksi edellä mainitut on koottu li-
säksi kuvioon 1.



Kuvio 1. Arviointiosaamiseen liittyvien käsitysten rakentuminen pääteemoittain.

Ensimmäisen teeman mukaisesti luokanopettajien käsitykset oppilasarvioinnista olivat vaihtelevia. Ensinnäkin englannin kielen moninainen arviointiin liittyvä käsitteistö (eng. evaluation, assessment) johti toisinaan käsitteellisen ymmärryksen hämärtymiseen, sillä osa opettajista koki haastavaksi nähdä eroa näiden käsitteiden välillä (Park, 2017, s.209). Tämä on nähdäkseen tärkeä havainto arviointiosaamiseen liittyvien käsitysten rakentumisen näkökulmasta: mikäli opettajalla ei ole selvää käsitystä ja ymmärrystä oppilasarvioinnin luonteesta, erilaisista tehtävistä tai tavoitteista, lienee käsitys arviointiosaamisesta jäävän myös rajoittuneeksi ja epäselväksi. Toisin sanoen, mitä hämärtyneempi käsitys luokanopettajalla on oppilasarvioinnista, sitä todennäköisemmin käsitykset arviointiosaamisesta ovat myös jäsentymättömiä ja epäselviä. Toisaalta luokanopettajat luonnehtivat oppilasarvioinnin olevan prosessina luonteeltaan hyvinkin intuitiivista ja implisiittistä (Bachor & Anderson, 1994, s.84; Philippou & Christou, 1997), mikä saattaa myös osaltaan selittää jäsentymättömien ja hämärtyneiden käsitysten rakentumista niin oppilasarvioinnin kuin arviointiosaamisenkin käsitteen kohdalla.

Oppilasarvioinnin ja arviointityön ylipäätään ymmärrettiin olevan yksilöllinen prosessi (Adams & Hsu, 1998), jossa jokaisen luokanopettajan ymmärrettiin rakentavan itsenäisesti ymmärrystä siitä, millainen toiminta ja arviointi on oppilaan oppimista ja etua edistävää (McMillan, ym., 2002, s.212). Arvioinnin yksilöllinen luonne selittyneekin sillä, että kunkin luokanopettajan henkilökohtaiset asenteet, kokemukset ja uskomukset rakentavat ymmärrystä oppilasarvioinnista. Oppilasarvioinnin yksilöllisestä luonteesta huolimatta luokanopettajien näkemykset opettajien arviointiosaamiselle asetettavista kompetenssivaatimuksista vastasivat melko pitkälti tutkimuskirjallisuudessa (Atjonen 2017;

Bookhart, 2011) esitettyjä jäsennyksiä. Koska arviointiin liittyvä käsitteistön voidaan ajatella heijastelevan aina laajempaa yhteiskunnallista kehitystä (Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001, s.78), myös käsitysten samankaltaistumiseen vaikuttanevatkin muun muassa vallalla oleva oppimiskäsitys, arviointitutkimuksen ajankohtaiset paradigmat, koulutuspolitiikka sekä valtakunnallinen opettajankoulutus. Toisaalta eroja käsityksiin tuovat kunkin luokanopettajan henkilökohtaiset asenteet (Ahmedi, 2019), uskomukset (Jane, 2013) sekä kokemukset arvioitavana olemisesta (Atjonen, 2017).

Luokanopettajien käsitykset arviointiosaamisesta rakentuivat nähdäkseni vahvasti juuri arviointiosaamiseen liitettävien kompetenssivaatimusten varaan, joita katsausaineiston perusteella voitiin siis esittää 17 erilaista. Lisäksi kunkin opettajan arviointiosaamiselle asettamat kompetenssivaatimukset näyttivät pitkälti nousevan oppilasarviointiin liittyvistä käsityksistä. Esimerkiksi ne opettajat, jotka näkivät formatiivisen arvioinnin edistävän oppilaan oppimista ja oppimistavoitteiden saavuttamista, asettivat myös opettajan osaamiselle vaatimuksia formatiivisen arvioinnin käyttöön liittyen. Tai mikäli monipuolisten arviointimenetelmien uskottiin tuottavan kattavampi kuva oppilaan osaamisesta, edellytettiin opettajalta kykyä käyttää myös arviointimenetelmiä monipuolisesti ja joustavasti. On kuitenkin hyvä huomata, että yhdessäkään katsausaineistoon kuuluneessa primääritutkimuksessa ei esitetty kaikkia seitsemäätoista kompetenssivaatimusta. Tämä mielestäni alleviivaa jo aiemmin tekemääni havaintoa siitä, että luokanopettajien käsitykset arviointiosaamisesta ovat rajoittuneita.

Arviointiosaamiselle asetetuista kompetenssivaatimuksista etenkin kyky viestiä oppilasarvioinnin tuloksia on noussut viime vuosina yhä merkittävämpään rooliin, sillä kiinnostus oppilasarvioinnin tuloksia kohtaan on kasvanut niin koulun sisäisissä kuin ulkopuolissakin konteksteissa. Kouluissa tehdyistä arvioinneista kiinnostunut yleisö kasvaakin jatkuvasti. (Atjonen, 2017, s.148.) Näkemys viestintäosaamisen tärkeydestä sai tukea paitsi Bookhartin (2011) jäsennyksestä myös katsausaineistosta, sillä luokanopettajat itse pitivät tärkeänä kykyä viestiä oppilasarvioinnin tuloksia. He tosin pitivät tärkeimpinä kohderyhminä oppilaita ja heidän huoltajiaan. (Atjonen, 2014, s.250; Bachor & Anderson, 1994, s.87–90; Peterson & McClay, 2010, s.94–95.) Mielenkiintoista onkin, etteivät luokanopettajat siis itse maininneet muita arviointituloksista kiinnostuneita sidosryhmiä kuin oppilaat ja heidän huoltajansa. Nähdäkseni kyseinen tulos heijastelee myös osin op-

pilararviointiin sekä arviointiosaamiseen liittyvien käsitysten rajallisuutta. Omalla arviointityöllä ei siis ehkä osata ajatella olevan laajempia yhteiskunnallisia vaikutuksia tai merkityksiä, vaan arviointitiedon nähdään kenties palvelevan ainoastaan oppilasta ja heidän huoltajiaan.

Oppilararviointiin ja arviointiosaamiselle asetettavien kompetenssivaatimusten lisäksi myös kontekstuaaliset tekijät rakensivat osaltaan luokanopettajien käsityksiä arviointiosaamisesta (Narathakoon, ym., 2020; Jane, 2013). Ne asettivat ikään kuin reunaehdoja tai realiteetteja sille, millaisia asioita arviointiosaavalta luokanopettajalta voidaan todellisuudessa odottaa. Kontekstuaaliset tekijät käsittelivät muun muassa aikaan, koulutusmateriaaliin, omaan työssä jaksamiseen sekä opettajan työn tukeen liittyviä resursseja, joiden koettiin olevan laadukkaan arviointityön näkökulmasta usein puutteellisia (mm. Adams & Hsu, 1998; Butler, 2009; Jane, 2013; Narathakoon, ym., 2020; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013). Park (2017, s.211) puolestaan havaitsi, että toisinaan tunne resurssien puutteesta oi itseasiassa seurasta opettajien tehottomista työskentelytavoista. Kyseinen tulos ei ole tosin lainkaan yllättävä, sillä luokanopettajien arviointiosaaminen ei ole aina kovinkaan korkeatasoista (Kanjee & Mthembu, 2015). Näin ollen resurssien kritisoimiseen tuleekin aina suhtautua paitsi avoimesti kuunnellen myös kriittisesti, sillä toisinaan tällainen resursseihin kohdistuva kritiikki saattaakin ohjata koulutuspoliittisten päättäjien, rehtorien sekä opettajien itsensä katseita osin jopa väärään suuntaan: resurssien loputtomasta lisäämisestä ei ole apua, mikäli luokanopettajien omat tavat työskennellä ovat lähtökohtaisesti tehottomia ja resursseja jopa ylimalkaisesti kuluttavia.

Arviointiosaamiseen liittyvien käsitysten kolmantena merkityksellisenä osa-alueena kat-sausaineistosta nousi esiin luokanopettajien käsitykset henkilökohtaisesta arviointiosaamisesta. Kyseinen osa-alue käsitteli nimensä mukaisesti luokanopettajien käsityksiä oman arviointiosaamisen tasosta osana laajempaa arviointiosaamisen käsitettä. Luokanopettajat tunnistivat ja tunnustivat itse omien käsitystensä oppilararvioinnista olevan siis rajoittuneita (Park, 2017) sekä omien tapojen käyttää arviointimenetelmiä yksipuolisu-neita ja verraten yksinkertaisia (Mertler, 2009, s.107–108). Lisäksi arviointitiedon analy-sointi ja tulkinta koettiin haasteellisiksi (Mertler, 2009, s.108). Luokanopettajien kuvauk-sista huokuikin tietynlainen käsitys siitä, ettei oma arviointiosaaminen ole riittävällä ta-solla, tai kontekstuaaliset tekijät estivät luokanopettajia tekemään arviointityötä parhaaksi

näkemällään tavalla. Näin ollen luokanopettajien käsityksiä henkilökohtaisesta arviointiosaamisesta kuvasivat itse asiassa osaamattomuuden ja riittämättömyyden tunnekokemukset.

Katsausaineiston perusteella luokanopettajien omat kokemukset arviointiosaamisensa tasosta (mm. Mertler, 2009; Park, 2017) näyttivät vastaavan pitkälti luokanopettajien arviointiosaamisista kartoittaneen tutkimuksen tuloksia, joiden mukaan luokanopettajien arviointiosaamisen voidaan katsoa vastaavan pääsääntöisesti keskitasoisista tai keskitasoa alhaisempaa. Edelleen summatiivisen arviointiosaamisen havaittiin olevan kuitenkin huomattavasti korkeampitasoisempaa kuin formatiivisen arviointiosaamisen. (Kanjee & Mthembu, 2015). Summatiivisen arviointiosaamisen korkeampitaso saattanee kuitenkin selittyä sillä, että arvioinnin summatiivinen luonne ohjaa opettajien käsityksiä arvioinnista (Mertler, 2009, s.107; Park, 2017, s. 209) siitäkin huolimatta, että formatiivisen arvioinnin merkitys tunnustetaan, ja sitä jopa korostetaan.

Luokanopettajien arviointiosaamisen tasoa kuvanneet tutkimustulokset saivat tukea myös toisesta tutkimuksesta: sekä Ahmedi (2019) että Philippou ja Christou (1997) havaitsivat, etteivät luokanopettajien formatiiviseen arviointiin liittyvät asenteet ja käytännön toiminta kohdanneet toisiaan. Lisäksi Rashid ja Jaidin (2014, s.79) havaitsivat, ettei kaikille luokanopettajille ollut lainkaan selvää mitä oppilasarviointi itse asiassa tarkoittaa varsinkin käsitteen laajimmissa merkityksissä, mikä tukee heidän käsityksiään oman käsitteellisen ymmärtämisen rajoittuneisuudesta. Luokanopettajien arviointiosaamisen todellista tasosta kertonee myös se, että luokanopettajien tavoissa kerätä, säilyttää ja analysoida arviointitietoa havaittiin epäsystemaattisuutta (Atjonen, ym., 2019, s.128), joka saattoi juontaa juurensa juuri formatiivisten arviointimenetelmien käytön lisääntymiseen (Bachor & Anderson, 1994, s.72). Toisaalta Atjonenkin (2017, s.148) totesi opettajien arviointiosaamista tutkiessaan arviointitulosten keruun olevan usein pikemminkin muodollisuus sen sijaan, että se toisi todellista lisäarvoa opetuksen suunnittelun ja kehittämisen näkökulmista.

Viimeiseksi myös kokemukset henkilökohtaisista kehitystarpeista rakensivat siis luokanopettajien käsityksiä arviointiosaamisesta. Nämä kehitystarpeet hakivat pohjaa edellä kuvatuista, opettajien itsensä tunnistamista henkilökohtaiseen arviointiosaamiseen liitty-

vistä heikkouksista. Luokanopettajat kertoivatkin olevansa arviointiosaamista vahvistavan täydennyskoulutuksen tarpeessa (Mertler, 2009; Narathakoon, ym., 2020, s.153; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013, s.230; Park, 2017, s.209, Rashid & Jaidin, 2014, s.76). Luokanopettajien käsitykset oman arviointiosaamisen keskinkertaisesta tai keskinkertaisesta alemmasta tasosta olivatkin pääsääntöisesti realistisia, joskin on täysin inhimillistä, ettei omaa toimintaa ja osaamistaan pysty tarkkailemaan täysin objektiivisesti. Lisäksi käsitykset henkilökohtaisista kehittymistarpeista olivat nähdäkseni yhteydessä myös luokanopettajan omiin käsityksiin arviointiosaamisesta sekä oppilasarviointin tavoitteista. Mikäli siis luokanopettaja suhtautui esimerkiksi formatiiviseen arviointiin pidättyvästi, ei hän todennäköisesti kokenut tarvetta kehittää omaa formatiivista arviointiosaamistaan, eikä toisaalta asettanut muillekaan luokanopettajille formatiiviseen arviointiosaamiseen liittyviä kompetenssivaatimuksia.

Katsausaineistoni perusteella voidaankin tehdä muutamia johtopäätöksiä. Ensinnäkin luokanopettajien käsitykset arviointiosaamisesta vaikuttavat olevan siis melko jäsentyneitä, rajoittuneita ja osin hämärtyneitä. Katsausaineiston perusteella luokanopettajien käsitykset arviointiosaamisesta näyttävät rakentuvan muutaman pääteeman varaan sillä seurauksella, että oppilasarviointin ja siten arviointiosaaminen käsitteiden ymmärtäminen niiden laajimmissa merkityksissä jää yksipuoliseksi. Näin ollen luokanopettajien käsityksiä arviointiosaamisesta voisi kuvata pirstaleisiksi.

Toiseksi luokanopettajien arviointiosaamisen heikolla tasolla on nähdäkseni oltava jokinlainen yhteys rajoittuneeseen käsitykseen arviointiosaamisesta. Aineistoni perusteella on kuitenkin mahdoton tehdä johtopäätöksiä siitä, miten nämä osa-alueet toisiinsa todellisuudessa suhtautuvat: onko heikko arviointiosaaminen seurausta käsitteellisen ymmärryksen rajallisuudesta, vai rajoittuvatko arviointiosaamisen liittyvät käsitykset heikon arviointiosaamisen seurauksena. Yhtä kaikki, arviointiosaamisen heikohkolle tasolle sekä arviointiosaamiseen liittyvien käsitysten rajoittuneisuudelle voidaan etsiä syitä ja selityksiä muun muassa opettajankoulutuksesta.

7.2 Opettajankoulutus arviointiosaamiskäsitysten sekä arviointiosaamisen kehittymisen tukena

Vaikka kaiken arviointiopetuksen ei ole siis tarkoituksenmukaista sisältyä opettajan pedagogisiin opintoihin, tulisi näiden opintojen antaa tuleville opettajille riittäviä valmiuksia tehdä arviointityötä (Atjonen, 2017, s.136). Tästä huolimatta Atjonen (2017, s.141–142) totesi omassa arviointiosaamista käsittelevässä tutkimuksessaan opetussuunnitelmien analyysin tuottaneen melko vaatimattoman kuvan yleissivistävän koulun opettajien arviointiopetuksesta suomalaisten opettajankoulutusyksiköiden kontekstissa. Opintojaksot toteutettiin hyvin tavanomaisin keinoin: kurssit sisälsivät usein lähinnä perinteisiä luentoja, esseetehtäviä sekä osaamista mittaavaan lopputentin. Lisäksi Yhdysvalloissakaan ei vielä vuosituhannen alussa edellytetty kaikilta valmistuvilta luokanopettajilta minkäänlaista näyttöä omasta arviointiosaamisestaan. Vain puolet osavaltioista edellytti valmistuvilta opettajilta joko oppilasarviointiin liittyvää kurssisuoritusta tai muuten todennettua arviointiosaamista. (Stiggins, 1999, s.23–24.)

Atjonen (2017, s.142) toki huomauttaa, ettei kirjoitettu opetussuunnitelma koskaan vastaa sellaisenaan käytännön opetusta: tosiallisen arviointiopetuksen on oltava parempaa tai huonompaa kuin opetussuunnitelmista voidaan päätellä. Suomalaiseen ja yhdysvaltaiseen arviointiopetukseen peilaten pirstaleisten arviointiosaamiskäsitysten muodostuminen sekä heikko arviointiosaamisen taso ylipäättään eivät kuitenkaan liene suuria yllätyksiä. Näyttääkin vahvasti siltä, ettei opettajankoulutus pysty tarjoamaan tuleville luokanopettajille riittäviä valmiuksia tehdä laadukasta arviointityötä. Tästä voitaneen päätellä, ettei käytännön opettajankoulutus pysty ainakaan täysin vastaamaan arviointiopetuksen opetussuunnitelmissa esiteltyihin oppimistavoitteisiin.

Toisaalta opettajankoulutuksen heikko kyky tarjota tuleville luokanopettajille valmiuksia laadukkaan arviointityön tekemiseen saattaa myös johtaa siihen, että luokanopettajat päätyvät arvioimaan omien oppilaidensa oppimista samoilla tavoilla, joilla heitä itseään on arvioitu. Tällöin luokanopettajan käsitys oppilasarvioinnista ja arviointiosaamisesta näyttääkin rakentuvan lähinnä omien henkilökohtaisten kokemusten varaan arvioitavana olemisesta. Omien kokemusten varaan rakentuva arviointityö myös uusintaa ja toistaa tiet-

tyjen perinteisten arviointimenetelmien käyttöä, jotka usein hakevat jalansijaa oppilasarvioinnin summatiivisesta tehtävästä. Formatiivisiin arviointimenetelmiin liittyvien henkilökohtaisten kokemusten puute saattaa osin selittää Ahmedin (2019) havaintoa siitä, että positiivisista asenteistaan huolimatta kaikilla luokanopettajilla ei ole kykyä toteuttaa formatiivista arviointia omassa arviointityössään. Formatiivinen arviointi voisikin saada paremmin jalansijaa kouluissa, mikäli tulevilla luokanopettajilla olisi mahdollisuus saada käytännön kokemuksia formatiivisista menetelmistä opettajankoulutuksen aikana.

Yhdysvalloissa arviointiosaamiselle asetettujen standardien tunnistettiin kuitenkin aiheuttavan painetta kehittää arviointiosaamista paitsi opettajille itselleen myös opettajankoulutuslaitoksille. (Stiggins, 1999, s.23–24.) Suomessa puolestaan tällaisia valtakunnallisia arviointiosaamiselle asettavia standardeja ei tiettävästi ole käytössä. Sen sijaan arviointiosaaminen pyritään varmistamaan sisällyttämällä arviointiopetusta luokanopettajan pakollisiin pedagogisiin opintoihin (Atjonen, 2017). Näillä perustein lieneekin perusteltua kysyä, edesauttaisivatko kansalliset arviointiosaamiselle asetettavat kriteerit tai standardit arviointiopetuksen laadun kehittymistä, ja auttaisivatko ne niin luokanopettajia kuin opettajankouluttajiaakin rakentamaan selkeämpää ymmärrystä siitä, mitä arviointiosaaminen todellisuudessa on. Toisaalta Atjosen (2017, s.141) arviointiopetuksen käytänteistä tekemiä havaintoja vasten voidaan myös pohtia sitä, voisivatko arviointikurssien määrällinen lisääminen, arviointiopetuksen toteutustapojen muutos käytännönläheisempään suuntaan, arviointimenetelmien sisällyttäminen tiiviimmin osaksi monialaisia opintoja sekä arvioinnin tavoitteellisen harjoittelun lisääminen osaksi kaikkien opetusharjoittelujen opetussuunnitelmia johtaa ehyempien arviointiosaamiskäsitysten sekä korkeatasoisemman arviointiosaamisen rakentumiseen.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on osaksi laadullista tutkimusperinnettä luettava tutkimusmenetelmä, jolla on monia eri tarkoituksia (Salminen, 2011). Metsämuurosen (2011, s.47) mukaan eräs systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tärkeimmistä tavoitteista on olemassa olevan tutkimustiedon kokoaminen ja yhdistäminen selkeäksi kokonaisuudeksi, jotta näitä tuloksia voitaisiin hyödyntää mahdollisimman tehokkaasti. Toisaalta kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan myös rakentaa eheää kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä sekä pyrkiä tunnistamaan erilaisia ongelmakohtia (Salminen, 2011, s.3). Systemaattisen

kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan tarkastella myös sellaisia tutkimuskenttiä, joissa tutkimusta on tehty hyvin vähän, mutta lisätutkimuksen tarve tunnistetaan. (Petticrew & Roberts, 2006, s.2).

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on siten tämän tutkielman kontekstissa perusteltu valinta, sillä luokanopettajien henkilökohtaisia käsityksiä arviointiosaamisesta ei ole tutkittu Suomessa juuri lainkaan. Myöskään kansainvälistä tutkimusta aiheesta ei juurikaan löydy. Kuitenkin luokanopettajat käyttävät työajastaan jopa puolet oppilasarviointiin, joten lisätutkimuksen tarve on selkeästi nähtävissä. Tässä tutkielmassa olenkin pyrkinyt kokoamaan yhteen vähäisen arviointiosaamiskäsityksiin liittyvän tutkimuksen sekä rakentamaan kokonaiskuvaa luokanopettajien arviointiosaamiseen liittyvistä käsityksistä: luokanopettajien käsitykset arviointiosaamisesta ovat rajoittuneita ja pirstaleisia. Toisaalta olen pyrkinyt tunnistamaan arviointiosaamiskäsityksiin liittyviä ongelmakohtia tarkastelemalla opettajankoulutuksen arviointiopetuksen kykyjä tarjota tuleville opettajille valmiuksia tehdä laadukasta arviointityötä.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekeminen edellyttää tutkijalta tarkkaa tutkijaoitetta. Tutkijan tulee suunnitella ja kuvata tutkimusprosessi tarkasti ja huolellisesti, sillä se on voitava toistaa sellaisenaan tutkijan kirjoittaman kuvauksen perusteella. (Metsämuuronen, 2011, s.47.) Olenkin pyrkinyt huolellisesti kuvaamaan tutkimusprosessini vaihe vaiheelta, joskin sen toistettavuudessa on edelleen joitakin ongelmia. Toistettavuuteen liittyvät haasteet liittyvät etenkin hakulausekkeiden kuvaamiseen: koska en ole kirjoittanut kaikkia käyttämiäni hakulausekkeitä täydellisesti esiin, lienee tutkimuksen toistamisen täysin samanlaisena melko mahdotonta. Olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan huolellisesti sellaisia hakusanoja, joiden eri yhdistelmät tuottivat tutkimuskysymyksiini vastaamisen näkökulmasta kaikkein relevanteimpia hakutuloksia.

Suurimmat tämän tutkielman luotettavuuteen vaikuttajat tekijät liittyvätkin opinnäytetyön aiheuttamiin rajoituksiin. Ensinnäkin tein päätöksen rajoittaa katsausaineiston keruuni ainoastaan elektronisiin tietokantoihin. Lisäksi valitsin aineistoon vain maksuttomasti saatavilla olevia artikkeleja. Päätin myös rajoittaa hakujen tekemiseen käytettävää ajallista resurssia, ja suoritin aineistohaun alusta loppuun yhden viikon aikana lokakuussa 2020. Osana systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineiston keruuta tutkijan tulisi

kuitenkin paitsi käyttää useita erilaisia hakumenetelmiä, myös etsiä niin kutsuttua harmaata kirjallisuutta tutkimusaineiston rikastuttamiseksi. Monipuolisesti ja kattavasti kerätty katsausaineisto estää tehokkaasti valikoitumisesta aiheutuvaa harhaa. (Metsämuuronen, 2011, s.48.) Hakustrategiani kattavuus onkin siten kyseenalaistettavissa, sillä aineistohaulle asettamani rajoitteet ovat mitä todennäköisimmin johtaneet siihen, etten ole löytänyt kaikkea arviointiosaamiskäsityksiin liittyvää tutkimusta. Jouduin myös jättämään katsausaineiston ulkopuolelle neljä tutkimusongelman näkökulmasta relevanttia tutkimusartikkeliä niiden ollessa maksumuurin takana. Toki pyrin muutoin varmistamaan aineistoni korkean laadun ja minimoimaan mahdollisen valikointiharhan valmistautumalla hakujen tekemiseen selkeän hakusuunnitelman, tarkasti määriteltyjen sisäänotto- ja poissulkukriteerien sekä koehakujen tekemisen avulla. Lisäksi tein huolellisen kriittisen arvioinnin kullekin relevantilta vaikuttaneelle primääritutkimukselle.

Vaikka systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekeminen on perustelua silloin, kun tutkimusongelmaan liittyvä tutkimus on vähäistä (Petticrew & Roberts, 2006), tuottaa se myös haasteita luotettavuuden näkökulmasta. Sellaisia tutkimusartikkeleja, jotka käsittelevät luokanopettajien henkilökohtaisia käsityksiä arviointiosaamisesta, on toistaiseksi määrällisesti hyvin vähän. Tutkijana jouduinkin kriittisiä arviointeja tehdessäni pohtimaan, onko mitään primääritutkimuksia mielekästä sulkea tutkimusaineiston ulkopuolelle. Tukeuduin lopulta pohdinnoissani Metsämuurosen (2011, s.47) toteamukseen: ”*pyrkimyksenä on valikoida mukaan mahdollisimman edustava joukko luotettavia tutkimuksia.*” Tutkijalla tulee siis olla rohkeutta jättää pois metodologisesti heikkolaatuiset tutkimukset, jotteivät ne vaaranna kirjallisuuskatsauksen tulosten luotettavuutta. Näin ollen päädyinkin sulkemaan muutamia tutkimuksia katsausaineistoni ulkopuolelle siitäkin huolimatta, että katsausaineistoni oli jo valmiiksi kooltaan pieni. Pyrinkin takaamaan tutkimustulosteni luotettavuuden valikoimalla katsausaineistoon metodisesti päteviä ja monipuolisia tutkimuksia: katsausaineistoon valikoitiinkin sekä kvantitatiivisia, kvalitatiivisia että mixed-method-tutkimuksia kattavamman kokonaiskuvan rakentamiseksi.

Tiedonhauille tulee siis uskaltaa asettaa selkeät rajat: mitä, mistä ja milloin tieto haetaan. Muutoin tiedonhakua voisi jatkaa aina vain loputtomiin (Metsämuuronen, 2011, s.47.) Raja-
saus onkin tärkeä osa systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekoa, sillä näin aineisto saadaan pidettyä kooltaan mielekkäänä. Perustelenkin aineiston keruuseen tekemiäni rajoituksia tutkielman opinnäyteluonteella: vaikka opinnäytteen tekijän on noudatettava ja

kunnioitettava systemaattisen kirjallisuuskatsauksen periaatteita, ei opinnäytetyötä tekevältä opiskelijalta voida edellyttää vastaavanlaista täydellistä systemaattisuutta kuin kokeneilta tutkijoilta ja tutkijaryhmiltä (Aveyard, 2010, s. 12). Olen kuitenkin huolellisesti pohtinut, millaisia rajoituksia tämän tutkielman kontekstissa on mielekästä tehdä ilman, että tutkimuksen laadusta joudutaan tinkimään. Olenkin tämän tutkielman kontekstissa pyrkinyt parhaan kykyni mukaan kunnioittamaan systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekemisen periaatteita tutustumalla huolellisesti metodikirjallisuuteen sekä noudattamalla kirjallisuudessa annettuja ohjeita. Olen myös pyrkinyt toteuttamaan aineiston keruun ja analysoinnin mahdollisimman systemaattisesti. Lisäksi olen pyrkinyt tekemään tutkimusprosessistani mahdollisimman läpinäkyvän raportoimalla ja perustelemalla huolellisesti prosessin aikana tekemiäni valintoja. Myös liitteisiin lisättyjen taulukoiden on määrä lisätä tutkimukseni läpinäkyvyyttä. Mielestäni olenkin onnistunut kuvaamaan tutkimusprosessini avoimesti ja kattavasti hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Metodin huolellinen käyttö lisääkin koko tutkimuksen uskottavuutta (Salminen, 2011, s.11).

Luotettavuustarkastelun yhteydessä on syyt pohtia myös yleistettävyyteen liittyviä kysymyksiä. Luokanopettajien arviointiosaamisen ja arviointiosaamiselle asetettavien kompetenssivaatimusten vertailu kansainvälisellä tasolla on sikäli hankalaa, että eri maiden koulutusjärjestelmät eroavat toisistaan melko suurestikin. Luokanopettajat työskentelevätkin ympäri maailmaa hyvin erilaisissa yhteiskunnallisissa, kulttuurisissa ja koulutuspoliittisissa ympäristöissä. Tämä näkyy omassa tutkimuksessani siten, etten ole aineistoa analysoidessani voinut kysyä kaikilta alkuperäistutkimuksilta täsmälleen samanlaisia kysymyksiä. Sen sijaan havaitsin tiettyjen artikkelien vastaavan paremmin yhdenlaisiin kysymyksiin ja toisten artikkelien toisenlaisiin kysymyksiin. Näin ollen kaikki löytämäni koodit eivät myöskään esiinny kaikissa tarkastelemissani primääritutkimuksissa. Osa koodista esiintyy vain muutamassa tutkimuksessa, mutta päätin silti nostaa ne osaksi analyysiä, jos koin niiden tuovan esiin jonkin tärkeän näkökulman luokanopettajien arviointiosaamiskäsityksistä. Edellä mainituista syistä johtuen tutkimukseni tulosten luotettavuuteen tulee suhtautua kriittisesti, eikä niitä voida sellaisinaan pitää täysin yleistettävinä.

Tutkimustulosten tarkastelussa on siis olennaista ottaa huomioon, että katsausaineisto koostuu useissa eri maissa ja koulutusjärjestelmissä toteutetuista primääritutkimuksista. Näin ollen kunkin primääritutkimuksen tuloksiin ovat vaikuttaneet eri tavoin kussakin valtiossa vallitseva yhteiskunnallinen, historiallinen sekä kulttuurinen konteksti.

Edellä mainituista syistä johtuen tämän tutkimuksen tuloksia ei voida suoraan sellaisinaan siirtää ja yleistää koskemaan suomalaista kontekstia. Tulokset antavat kuitenkin suuntaa siitä, miten luokanopettajat mahdollisesti ymmärtävät ja jäsentävät arviointiosaamisen käsitettä osana omaa luokanopettajan professiotaan myös suomalaisen koulutusjärjestelmän kontekstissa.

Kirjallisuuskatsauksessa on tärkeää vastata selkeisiin tutkimuskysymyksiin (Salminen, 2011, s.9). Yleistettävyyteen liittyvistä haasteista huolimatta koen kuitenkin tutkimukseni vastaavan hyvin tarkoitustaan. Tutkimustulokseni ovat tarkoituksenmukaisia ja vastaavat kattavasti esittämiini tutkimuskysymyksiin. Luvussa 6 esittelin tutkimustulokseni tarkemmin ja vastasin molempiin tutkimuskysymyksiini. Käsittelin siis aluksi luokanopettajien arviointiosaamiseen liittyviä käsityksiä, ja havaitsin näiden käsitysten olevan valitettavan rajoittuneita ja pirstaleisia. Opettajien käsitykset arviointiosaamisesta rakentuvat vahvasti arviointiosaamiselle asetettujen kompetenssivaatimusten varaan. Vertailinkin toisen tutkimuskysymyksen intressin mukaisesti luokanopettajien käsityksiä arviointiosaamiselle asetettavista kompetenssivaatimuksista tutkimuskirjallisuudessa (Atjonen, 2017; Bookhart, 2011) esiteltyihin kompetenssivaatimuksiin. Luvussa 7 tarkastelin tutkimustuloksiani yhteenvedon omaisesti ja esittelin aineiston perusteella tekemiäni johtopäätöksiä: opettajien pirstaleiset ja rajoittuneet käsitykset oppilasarviointista ja arviointiosaamisesta juontavat ainakin osin juurensa heikkotasoiseen arviointiopetukseen.

7.4 Lopuksi

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut kokonaisuudessaan mielenkiintoinen prosessi, ja käsitykseni oppilasarviointista sekä luokanopettajien arviointiosaamisesta ovat avartuneet ja syventyneet. Lisäksi tämä tutkimusprosessi on antanut minulle mahdollisuuden kehittää taitojani paitsi tutkijana myös ennen kaikkea omaa työtään tutkivana opettajana. Kaiken kaikkiaan tutkimusaineistoni onkin antanut runsaasti ajattelemisen aihetta. Toisaalta pidin positiivisena sitä, miten laaja-alaisesti luokanopettajat nostivat esiin hyvälle arviointiosaamiselle asetettavia kompetenssivaatimuksia kollektiivisesti tarkasteltuna. Toisaalta oli taas valitettavaa huomata, miten rajoittuneita luokanopettajien käsitykset arviointiosaamisesta yksilötasolla olivat, ja miten heikolla tasolla luokanopettajien arviointi-

tiosaamisen todettiin kansainvälisesti olevan. Arviointiosaamista vahvistavalle täydennyskoulutukselle näyttääkin tämän tutkimuksen perusteella olevan todellinen tarve, siksi KAAROn kaltaisia hankkeita tulisikin aktiivisesti tukea.

Kysymykseksi jäi edelleen se, millä tavoin luokanopettajien käsitykset arviointiosaamisesta ovat yhteydessä arviointiosaamisen tasoon. Jatkossa tulisikin tutkia, ovatko rajoittuneet ja pirstaleiset käsitykset arviointiosaamisesta siis seurausta heikosta arviointiosaamisesta, vai onko arviointiosaamisen heikko taso seurausta luokanopettajien rajoittuneista käsityksistä. Arviointiosaamisen ja arviointiosaamiskäsitysten välisten yhteyksien parempi tuntemus voisi auttaa opettajankouluttajia ymmärtämään paremmin luokanopettajaopiskelijoiden arviointiosaamisen kehittymiseen liittyviä oppimisprosesseja ja siten kehittää omaa arviointiopetustaan.

Tämän tutkielman perusteella vaikuttaa myös siltä, että opettajankoulutus niin Suomessa kuin Yhdysvalloissakin epäonnistuu ainakin osittain arviointiopetuksessa, eikä kykene tarjoamaan tuleville luokanopettajille riittäviä valmiuksia tehdä arviointityötä laadukkaasti. Näkisinkin tärkeänä, että tuleva arviointitutkimus arvioisi huolellisesti opettajankoulutuksen arviointiopetuksen nykytilaa, ja sen todellista kykyä tarjota tuleville luokanopettajille oppilasarviointin perustaitoja sekä valmiuksia oppilasarviointin käytännön toteuttamiseen. Arviointiopetukselle tulisikin antaa koulutuksessa näkyvämpi rooli itenäisten, arviointiosaamisen kehittämiseen keskittyvien opintojaksojen muodossa sekä osana luokanopettajan monialaisia opintoja ja opetusharjoitteluja.

Opettajankoulutuksen tulisikin ennen kaikkia tarjota jokaiselle luokanopiskelijalle kehittävä ja ajatuksia herättävä ympäristö rakentaa omia oppilasarviointiin ja arviointiosaamiseen liittyviä käsityksiä. Lisäksi opettajankoulutuksen tulee varmistaa, että jokainen luokanopettaja joutuu jossain kohtaa opintojaan pohtimaan kriittisesti oppilasarviointiin liittyviä kysymyksiä sekä harjoittelemaan tavoitteellista oppilasarviointia myös käytännön tasolla. Opettajankoulutuksen arviointiopetusta kehittämällä voimme varmistaa, että suomalainen opettajankoulutus kykenee tuottamaan rautaisia opetuksen, oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijoita myös arviointiosaamisen näkökulmasta.

8 Lähteet

8.1 Johdanto- ja teorialähteet sekä menetelmäkirjallisuus.

Atjonen, P. (2005). Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) *Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6* (s. 143–152). Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi

Atjonen, P. (2015). *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Joensuu: Kirjokansi.

Atjonen, P. (2017). Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa – opetussuunnitelmataarkastelun virittämiä näkemyksiä. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautapuro (toim.) *Kriteerit puntarissa* (s.131–169). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Aveyard, H. (2010). *Doing a Literature Review In Health And Social Care: A Practical Guide* (2. painos). Open University Press: Berkshire.

Aveyard, H. (2014). *Doing a Literature Review In Health And Social Care: A Practical Guide* (3. painos). Open University Press: Berkshire.

Bookhart, S. M. (2011). Educational Assessment Knowledge and Skills for Teachers. *Educational Measurement; Issues and Practice*, 30(1), 3–12.

Bruce, C. S. (1994). Research Students' Early Experiences of the Dissertation Literature Review. *Studies in Higher Education*, 19(2), 217–229. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/03075079412331382057>

DeLuca C., LaPointe-McEwan, D. & Luhanga, U. (2015). Teacher assessment literacy: a review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, 251–272.

Dixon, D.D. & Worrell, F.C. (2016). Formative and Summative Assessment in the Classroom. *Psychological Science at Work in Schools and Education*, 55(2), 153–159. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>

Eskola, J. & Suoranta J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Leinonen, E. (2014). Henkilökohtainen budjetti. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus kansainvälisestä tutkimuksesta. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43690/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201406122009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hongisto, A. (2000). Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu* (s. 86–116). Jyväskylä: PS-kustannus.

Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kansallinen arviointiosaamisen kehittämisverkosto. (2020). Kehitetään arviointia yhdessä! -hanke. Saatavilla: <https://www.kaaro.fi/kay> (luettu 26.11.2020).

Korpela, A. (1981). Mitä arviointi on? Teoksessa M-L. Koppinen, E. Korpinen & J. Pollari (toim.) *Arviointi oppimisen tukena* (s. 7–11). Helsinki: WSOY.

Korpela, A. (1981). Mitä, miksi ja miten arvioin? Teoksessa M-L. Koppinen, E. Korpinen & J. Pollari (toim.) *Arviointi oppimisen tukena* (s. 13–29). Helsinki: WSOY

Luostarinen, A. (2019). Johdanto: Kohti laadukasta arviointia. Teoksessa A. Luostarinen ja J.H. Nieminen (toim.) *Arvioinnin käsikirja* (s.13–30). Jyväskylä: PS.Kustannus.

Luostarinen A. & Ouakrim – Soivio, N. (2019). Arvioinnin erilaiset tehtävät. Teoksessa A. Luostarinen ja J.H. Nieminen (toim.) *Arvioinnin käsikirja* (s.33–48). Jyväskylä: PS.Kustannus.

Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä (e-kirjan 1.painos). Helsinki: International Methelp.

Mäkipää, T. (2019). Arviointi ja palaute opetustyössä. *Erityispedagogiikan tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, 2, 45–49. Saatavilla: <https://journals.helsinki.fi/e-erika/issue/view/8/13>

NHS centre for Reviews and Dissemination. (2009). Systematic Reviews. CRD's guidance for undertaking reviews in health care. York: CRD, University of York. Saatavilla: https://www.york.ac.uk/media/crd/Systematic_Reviews.pdf

Ouakrim – Soivio, N. (2005). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Keuruu: Otava.

Opettajien ammattijärjestö. (10.2.2020). Perusopetuksen oppilasarviointi uudistuu – tässä 5 pääasiaa. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2020/perusopetuksen-oppilasarviointi-uudistuu--tassa-5-paaasiaa/>

Opetushallitus. (1998). Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/98. Helsinki: Yliopistopaino. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0198.pdf

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2020). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_2.pdf

Petticrew, M. (2001). Systematic reviews from astronomy to zoology: myths and misconceptions. *British Medical Journal*, 322, 98–101. Saatavilla: <https://researchonline.lshtm.ac.uk/id/eprint/8723/1/98.1.full.pdf>

Petticrew, M & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Oxford: Blackwell Publishing

Phye, G. (1997). *Handbook of Classroom Assessment: Learning Achievement, and Adjustment*. San Diego: Academic Press.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini T. (2003). *Oppiminen ja koulutus* (9. uudistettu painos). Helsinki: WSOY.

Riihinen, E. (16.8.2020). Perusoppilas katoaa. *Helsingin Sanomat, verkkolehti*. Saatavilla: [Perusoppilas katoaa - Päivän lehti 16.8.2020 | HS.fi](https://www.hs.fi/perusoppilas-katoaa-16.8.2020/)

Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja 62. Saatavilla: https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf?sequence=1

Sosiaali- ja terveysministeriö. (17.3.2020). STM ohjeistaa aluehallintovirastoja sulkemaan oppilaitokset ja kieltämään yli 10 henkilön yleisötilaisuudet. Saatavilla: <https://stm.fi/-/stm-ohjeistaa-aluehallintovirastoja-sulkemaan-oppilaitokset-ja-kieltamaan-yli-10-henkilon-yleisotilaisuudet>

Stiggins, R. J. (1999). Evaluating Classroom Assessment Training in Teacher Education Programs. *Educational Measurement, Issues and Practice* 18(1), 23–27.

Tieteen termipankki. Viitattu 28.10.2020. Saatavilla: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:1%C3%A4hiluku> sekä <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Folkloristiikka:1%C3%A4hiluku>

Toivola, M. (22.8.2020). Eikö koronakevätäkään nostanut huolta oppilaiden arvioinnista? *Helsingin sanomat, verkkolehti*. Saatavilla: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006609108.html>

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

8.2 Katsausaineiston lähteet

Adams, T. L. & Hsu, J.-W. Y. (1998). Classroom Assessment: Teachers' Conceptions and Practices in Mathematics. *School Science and Mathematics*, 98(4), 174–180.

Ahmedi, V. (2019). Teachers' Attitudes Towards Formative Assessment in Primary Schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 161–175.

Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal*, 25(2), 238–259.

Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. (2019). ”ETTÄ TIETÄÄ MISSÄ ON MENOSSA” Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Nro 7:2019, Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Bachor, D. G. & Anderson J. O. (1994). Elementary Teachers' Assessment Practices as Observed in the Province of British Columbia. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 1(1), 63–94.

Brown, G.T.L., Lake, R. & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and teacher Education*, 27, 210–220.

Butler, Y. G. (2009). How Do Teachers Observe and Evaluate Elementary School Students' Foreign Language Performance? A Case Study from South Korea. *Tesol Quarterly*, 43(3), 417–444.

Jane, S. M. (2013). A vision of improvement of learning: South African teachers' conceptions of classroom assessment. *Perspectives in Education*, 31(2), 14–21.

- Kanjee, A. & Mthembu, J. (2015). Assessment literacy of foundation phase teachers: An exploratory study. *South African Journal of Childhood Education*, 5(1), 142–168.
- McMillan J. H., Myran, S. & Workman D. (2002). Elementary Teachers' Classroom assessment and Grading Practices. *The Journal of Educational Research*, 95(4), 203–213.
- Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101–113.
- Narathakoon, A., Sapsirin, S. & Subphadoongchone, P. (2020). Beliefs and Classroom Assessment Practices of English Teachers in Primary Schools in Thailand. *International Journal of Instruction*, 13 (3), 137–156.
- Ní Chróinín, D. & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219–233.
- Park, Y. (2017). Examining South Korea's Elementary Physical Education Performance Assessment Using Assessment Literacy Perspectives. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 207–213.
- Peterson, S. & McClay, J. (2010). Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms. *Assessing Writing*, 15, 86–99.
- Philippou, G. & Christou, C. (1997). Cypriot and Greek Primary Teachers' Conceptions about Mathematical Assessment. *Educational Research and Evaluation*, 3(2), 140–159.
- Quilter, S. M. & Gallini, J. K. (2000). Teachers' assessment literacy and attitudes. *The Teacher Educator*, 36(2), 115–131.
- Rashid, R. A. & Jaidin, J. H. (2014). Exploring Primary School Teachers' Conceptions of "Assessment for Learning". *International Education Studies*, 7(9), 69–83.

9 Liitteet

Liite 1. Tutkimusaineistoon valikoituneet primääritutkimukset

Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
Adams, T. L. & Hsu, J.-W. Y. (1998). Classroom Assessment: Teachers' Conceptions and Practices in Mathematics. <i>School Science and Mathematics</i> , 98(4), 174–180.	<p>Tutkimuksella oli kolme tavoitetta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) tutustua opettajien käsityksiin arvioinnista 2) tarkastella opettajien tosiasiallisia arviointikäytänteitä 3) ovatko opettajien käsitykset arvioinnista ja käyttämistään arviointikäytänteistä erilaisia riippuen siitä, millä luokkatasolla he opettavat? <p>Tarkastelu tehtiin matematiikan opetuksen kontekstissa.</p>	<p>Kvantitatiivinen poikittaistutkimus. Likert-asteikollinen kyselytutkimus, jonka 83 kysymystä jaettiin viiteen osioon. Lomaketta pilotoitiin ensin pienemmän opettajaryhmän (n=20) keskuudessa.</p> <p>Kyselylomake lähetettiin sähköpostilla Yhdysvaltojen kaakkoisosavaltiossa julkisissa kouluissa luokilla 1 – 4 opettaville opettajille (n=744). Muistutuskirje lähetettiin kahden kuukauden kuluttua.</p> <p>Kyselyyn vastasi lopulta 269 opettajaa, joista 69 opetti 1. luokkaa, 63 2. luokkaa, 67 3.luokkaa ja 70 4.luokkaa.</p>	<p>Opettajat ymmärtävät matematiikan oppilasarvioinnin ensisijaisesti opettajan tekemiksi havainnoiksi sekä oppilaiden antamien näyttöjen tarkasteluksi.</p> <p>Eniten opettajien mielipiteitä jakoi standardoitujen testien käyttö maattisen osaamisen arvioinnin välineenä. Mitä korkeammalla luokkatasolla opettaja opetti, sitä todennäköisemmin hän piti tärkeänä standardoitujen testien teettämistä.</p> <p>Kykyä käyttää arviointimenetelmiä monipuolisesti pidettiin tärkeänä.</p> <p>1. ja 4. luokkien opettajat erityisesti käyttivät avoimia kysymyksiä oppilasarvioinnin tukena.</p> <p>3. ja 4. luokkien opettajat pitivät annettujen kotitehtävien tekemistä tärkeänä osana oppilasarviointia</p>
Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
Ahmedi, V. (2019). Teachers' Attitudes Towards Formative Assessment in Primary Schools. <i>Journal of Social Studies Education Research</i> , 10(3), 161–175.	<p>Tavoitteena on tarkastella eroavatko Kosovolaisten opettajien asenteet formatiivista arviointia kohtaan käyttämistään tosiasiallisista formatiivisen arvioinnin toteutustavoista. Siis tarkastellaan, onko asenteiden ja toteutustapojen välillä positiivista vai negatiivista korrelaatiota.</p>	<p>Strukturoitu Likert-asteikollinen kyselylomake formatiivisesta arvioinnista lähetettiin Kosovolaisille perusopetuksen opettajille (n=47), jotka opettivat alakoulun luokilla 1–5. Lomakkeen ensimmäisessä osiossa esitettiin yhteensä 30 eri kysymystä tai väittämää liittyen formatiiviseen arviointiin. Kysymykset oli jaettu neljän teeman alle.</p>	<p>Opettajien asenteiden ja formatiivisen arvioinnin toteutustapojen välillä on T-testin perusteella negatiivista korrelaatiota. Vaikka opettaja siis suhtautuisi formatiiviseen arviointiin positiivisesti, hän ei välttämättä aktiivisesti edistä sen periaatteiden toteutumista omassa päivittäisessä arviointityössään.</p> <p>Opettajien asenteiden ja toteutustapojen välillä on tilastollisesti merkitsevä ero.</p> <p>Opettajien asenne formatiivista arviointia kohtaan on pääsääntöisesti positiivista, joskin se ei aina välity</p>

opettajan luokkahuoneessa käyttämiin arviointimenetelmiin. Toisaalta ne opettajat, jotka suhtautuvat formatiiviseen arviointiin negatiivisesti, saattavat silti toteuttaa luokassaan formatiivisen arvioinnin periaatteiden mukaista arviointia.			
Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. <i>The Curriculum Journal</i> , 25(2), 238–259.	Tavoitteena tarkastella suomalaisten peruskouluopettajien näkemyksiä oppilasarvioinnista 1) onnistuneisuuden, 2) haasteellisuuden sekä 3) reilun näkökulmista.	Mixed-method-tutkimus. Kyselylomake toimitettiin useisiin työelämässä oleville opettajille suunnattuihin arviointikoulutustilaisuuksiin. Lomake jaettiin osallistujille itse tilaisuuksissa ilmoittautumisen yhteydessä. Valmiiksi maksettu palautuskuori annettiin mukaan. Tutkimukseen osallistui lopulta suurin osa koulutuksiin osallistuneista opettajista (n=126). Kyselylomake koostui viidestä osiosta. Kolmannessa osiossa oli kaksi avointa kysymystä. Vastauksia näihin kysymyksiin analysoitiin kvalitatiivisiin menetelmiin lukeutuvan teema-analyysin sekä sisälönanalyysin keinoin. Aineisto analysoitiin pääosin kvalitatiivisella otteella.	Opettajat kokivat onnistuneensa oppilasarvioinnissa erityisesti silloin, kun 1) arviointimenetelmiä onnistuttiin käyttämään monipuolisesti, 2) arviointimenetelmän käyttö koettiin tarkoituksenmukaiseksi, 3) opettaja kokeili rohkeasti uutta arvioinnin menetelmää, 4) pystyivät järkevästi perustelemaan antamaansa arviointia sekä 5) pystyivät selkeästi tuomaan julki arviointikriteerit. Opettajat kokivat epäonnistuneensa oppilasarvioinnissa erityisesti silloin, kun 1) valittu arviointikäytännne ei ollut tarkoituksenmukainen 2) oppilaalle annettu positiivinen ja negatiivinen palaute eivät olleet tasapainossa 3) oppilaan erityistarpeita ei pystytty ottamaan arvioinnissa huomioon, sekä 4) kokivat olleensa liian tiukkoja tai liian höveleitä Oppilasryhmän heterogeenisyyden ja oppilaiden erityistarpeiden koettiin hankaloittavan arviointia. Monipuoliset menetelmät, opetussuunnitelman tavoitteet sekä oppilaiden korkea osaamistaso puolestaan helpottivat oppilasarviointia. Reilun näkökulma oppilasarvioinnissa jakoi mielipiteitä.

Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
<p>Atjonen, P., Lai-vamaa, H., Levo-nen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. (2019). ”ETTÄ TIETÄÄ MISSÄ ON ME-NOSSA” Oppimisen ja osaamisen arviointi perus-opetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Nro 7:2019, Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).</p>	<p>Tarkoituksena oli tarkastella suomalaisten rehtorien, opettajien, oppijoiden ja huoltajien käsityksiä ja kokemuksia arviointimenetelmistä, -käytännöistä ja -kulttuurista.</p>	<p>Mixed-method-tutkimus.</p> <p>Data kerättiin pääosin kolmella tavalla:</p> <p>1) otantaan kuuluneissa yksiköissä toteutetun sähköisen kyselytutkimuksen avulla,</p> <p>2) paikallisissa opetussuunnitelmissa arviointia käsitteleviä tekstidokumentteja analysoimalla sekä</p> <p>3) järjestämällä pienryhmäkeskusteluja.</p> <p>Otokseen kuului 289 koulua ja lukiota sekä 1709 opettajaa perusopetuksen vuosiluokilta 2,6 ja 9 sekä lukion toiselta vuosikurssilta.</p> <p>Kyselytutkimuksen strukturoidut osiot analysoitiin kvantitatiivisesti laskemalla ja-kaumia, tunnuslukuja sekä tarpeellisia keskiarvomuuttujia. Jonkin verran hyödynnettiin korrelaatioita, varianssianalyysiä sekä lineaarista regressiota. Avoimet kysymykset analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.</p> <p>Arviointiin liittyneet tekstidokumentit analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Pienryhmäkeskustelujen analyysissa hyödynnettiin SWOT-analyysiä.</p>	<p>Arviointikäytännöt:</p> <p>Yleisimpiä arviointikäytännöitä ovat summatiiviset ja yksilökeskeiset arviointimenetelmät. Kannustavat palautteen merkitys korostui. Arvosanat perustuivat pääosin tavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Opettajat pitivät tärkeinä tavoitteista johdettuja arviointikriteereitä.</p> <p>Arvioinnin oikeudenmukaisuus herätti huolta erilaisten erityisryhmien kohdalla.</p> <p>Opettajien arviointiosaaminen:</p> <p>Opettajat mielestään tukivat oppimaan oppimisen taitojen kehittämistä. Haasteita auttaa oppijoita vertaamaan itse omaa osaamistaan tavoitteisiin ja arviointiperusteisiin.</p> <p>Arviointikulttuuri:</p> <p>Arviointi suunniteltiin oppijoiden kanssa yhdessä harvoin. Opettajien mielestä arviointiin liittyvä viestintä on toimivaa. Opettajien mielestä arvioinnista saatuja tietoja hyödynnettiin opetuksen ja koulun kehittämässä vain jonkin verran.</p>

Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
Bachor, D. G. & Anderson J. O. (1994). Elementary Teachers' Assessment Practices as Observed in the Province of British Columbia. <i>Assessment in Education: Principles, Policy and Practice</i> , 1(1), 63–94.	<p>Tavoitteena kuvata Kanadan Brittiläisessä Kolumbiassa opettajien opettajien arviointikäytänteitä.</p> <p>Tämän tarkastelun pohjalta haluttiin tehdä suosituksia uusien arviointimenetelmien käytöstä.</p>	<p>Ryhmähaastattelut. Stratifioitu otos 10 koulupiiristä Brittiläisen Kolumbian alueella. Stratifioinnin perusteina koulupiirin maantieteellinen koko, koko suhteessa oppilasmäärään sekä piirin sijainti.</p> <p>Jokaisesta koulupiiristä pyydettiin kahta koulua osallistumaan tutkimukseen. Jokaisesta koulusta osallistui kaksi luokkaa luokka-asteelta 3–4 sekä kaksi luokkaa luokka-asteelta 6–7.</p> <p>Kolmannen ja neljännen luokan opettajia haastateltiin yhdessä, samoin kuudennen ja seitsemännen luokan opettajia. Vuorotellen toinen opettaja kertoi näkemyksensä ensin, jonka jälkeen toinen sai täydentää edellistä vastausta tai esittää eriäviä mielipiteitä.</p>	<p>Arviointi tarkoittaa opettajien näkökulmasta ennen kaikkea oppilaan osaamistason määrittämistä sekä oppimisen etenemisen seuraamista. Lisäksi arvioinnin ajatellaan osoittavan oppilaalle, mikä hänen osaamistasonsa on suhteessa oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. Arvioinnin avulla halutaan saada lisäksi oppilas itse tarkastelemana oman oppimisensa etenemistä.</p> <p>Englanninkielisellä termillä <i>assessment</i> viitattiin oppilaan osaamista kuvaavan näytön keräämiseen, ja termillä <i>evaluation</i> puolestaan näytön perusteella saadun tiedon arvottamiseen.</p> <p>Arviointi on jatkuva, ja läsnä joka päiväisessä arjessa.</p> <p>Arvioinnin ajateltiin olevan myös intuitiivinen prosessi: opettajalla on käsitys tai mielikuva arvioinnin tavoitteista, kriteereistä sekä monipuolisista menetelmistä, ja näistä näkökulmista käsin hän tarkastelee kunkin oppilaan toimintaa. Myös oppilaan itsearviointitaitojen kehittämistä pidettiin merkityksellisenä.</p> <p>Omien arviointimenetelmien tarkastelua ja tarpeenmukaista kehittämistä pidettiin tärkeänä.</p> <p>Arviointitiedon tulkinta on pitkälti implisiittistä, aikavievää ja myös haastavaa sanallistaa muille.</p>

Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
Brown, G.T.L., Lake, R. & Maters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. <i>Teaching and teacher Education</i> , 27, 210–220.	Aineistolle esitettiin neljä tutkimuskysymystä: 1) Onko Queenslandissa kerätystä tutkimusaineistosta mahdollista löytää aiemmin tutkimuskirjallisuudessa esitetty tapa käsitellä arviointia neljän pääteemaan kautta? 2) Onko tämä arvioinnin käsitteen ymmärtämistä koskeva neljän teeman malli tilastollisesti ekvivalentti vertailtaessa alakoulun ja yläkoulun opettajia? 3) Eroavatko ala- ja yläkoulun opettajien arviointikäsitteitä vastaavat keskiarvot toisistaan? 4) Miten ala- ja yläkoulun opettajan Queenslandissa ymmärtävät arvioinnin käsitteen?	Kvantitatiivinen kyselytutkimus. Kvasi-kokeellinen asetelma. Kyselytutkimuksen tavoitteena tavoittaa opettajien arviointikäytänteitä sekä käsityksiä arvioinnista. Kyselylomake (CoA-III A) lähetettiin kaikille opettajille joko kaiseen 92: teen osavaltion kouluun. Kyselyyn vastasi lopulta 1525 opettajaa eli 47,3 % kaikista kyselylomakkeen vastaanottaneista opettajista. Lomakkeessa oli 27 erilaista muuttujaa. Aineiston analysointiin käytettiin muun muassa konfirmatorista faktori-analyysejä sekä monimuuttujamenetelmiä.	Uusi-Seelantilaisten opettajien arviointikäsitteitä kuvaava neliteemainen malli kuvasi myös Queenslandissa alakoulussa opettavien opettajien ymmärrystä arvioinnin käsitteestä. Arvioinnin käsitteen ymmärtämistä kuvaava malli on tilastollisesti ekvivalentti Ylä- ja alakoulun opettajien arviointikäsitteet erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevällä tavalla, kun tarkastellaan edistymisen (engl. <i>improvement</i>) sekä oppilaan vastuun (engl. <i>student accountability</i>) osa-alueita. Kahdella muulla osa-alueella, eli koulun vastuulla (engl. <i>school accountability</i>) sekä arvioinnin näkemisenä merkityksettömänä (engl. <i>irrelevant</i>) erot ryhmien välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Täsmällisellä arvioinnilla sekä oppilaiden oppimista edistävällä arvioinnilla nähdään olevan yhteys. Arvioinnin ajateltiin olevan merkityksetöntä silloin, kun sillä oli negatiivisia vaikutuksia opettajaan sekä oppilaisiin, kun arviointitietoja ei käytetty hyödyksi, ja kun arviointi oli suorastaan virheellistä. Alakoulun opettajien käsityksissä korostui näkemys siitä, että arviointi on pikemminkin epätarkkaa ja suorastaan virheellistä kuin oppilaiden oppimista edistävää. Arvioinnin käsite latautui negatiivisesti myös silloin, kun arvioitiin oppilaan vastuuta omasta oppimisestaan. Koulun vastuu, oppilasarviointi ja formatiivisen arvioinnin mekanis-

<p>mit eivät niinkään erottuneet toisistaan vaan pikemminkin punoutuivat opettajien käsityksissä yhteen.</p> <p>Arvosanojen antamisella ajateltiin olevan enemmän negatiivinen kuin positiivinen vaikutus oppilaan oppimisen edistymiseen.</p>			
Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
Butler, Y. G. (2009). How Do Teachers Observe and Evaluate Elementary School Students' Foreign Language Performance? A Case Study from South Korea. <i>Tesol Quarterly</i> , 43(3), 417–444.	<p>Tavoitteena tarkastella, miten opettajat arvioivat alakouluikäisten oppilaiden osaamista vieraassa kielessä, ja miten opettajien tavat arvioida oppilaita eroavat.</p> <p>Lisäksi tarkasteltiin, eroavatko ala- ja yläkouluopettajien tavat arvioida oppilaan vieraan kielen osaamista toisistaan.</p>	<p>Mixed-method-tutkimus. Osallistujat rekrytoitiin opettajille suunnatun koulutussivuston kautta keskeisessä Etelä-Koreassa. Tutkimus toteutettiin osana erästä opettajien täydennyskoulutusohjelmaa. Tutkimukseen osallistui sekä alakoulun (n=26) että yläkoulun (n=23) opettajia.</p> <p>Kaikki opettajat tulivat eri kouluista, ja olivat saaneet suhteellisen vähän koulutusta oppilasarvioinnista.</p> <p>Kukin opettaja arvioi oppilaan suoriutumista vieraan kielen ryhmätehtävissä videon välityksellä kahdessa erillisessä vaiheessa.</p> <p>Lopuksi opettajat keskustelivat arvioinneistaan pienryhmissä.</p> <p>Tutkimusaineistoa analysoitiin sekä kvalitatiivisin että kvantitatiivisin menetelmin.</p>	<p>Opettajien tavat arvioida oppilaiden vieraan kielen osaamista ryhmätehtävissä erosivat sekä ryhmien sisällä että ryhmien välillä. Osin tämä johtui siitä, että opettajat tulkitsivat arviointikriteereitä eri tavoin.</p> <p>Alakoulussa opettaville oli yläkoulussa opettavia ominaisempaa olla asettamatta etukäteen tiettyjä arviointikriteereitä. Alakoulun opettajat kuvasivat arvioivansa oppilaiden suorituksia tarkastelemalla oppilaan osaamisesta muodostuvaa kokonaiskuvaa tai suorituksen yleistä sujuvuutta. Osa opettajista kritisoi tätä tapaa pitäen sitä epä johdonmukaisena.</p> <p>Alakoulun opettajat keskittyivät yläkoulussa opettavia enemmän kielellisiin seikkoihin, kuten puheen kieliopilliseen oikeellisuuteen. Yläkoulun opettajat puolestaan pitivät puolestaan oppilaan itsevarmuutta käyttä kieltä tärkeämpänä.</p> <p>Suuret ryhmäkoot vaikeuttivat oppilasarvioinnin tekemistä: kaikkien oppilaiden suoriutumista on mahdotonta seurata samanaikaisesti kaikkien arviointikriteerien valossa</p>

Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
Jane, S. M. (2013). A vision of improvement of learning: South African teachers' conceptions of classroom assessment. <i>Perspectives in Education</i> , 31(2), 14–21.	Tavoitteena oli tarkastella, millaisia käsityksiä opettajilla on oppilasarvioinnista sekä sitä, miten nämä käsitykset vaikuttavat opettajan arviointikäytäntöisiin.	Tapaustutkimus kahden Etelä-Afrikkalaisen opettajan arviointikäsitteistä ja käytännöistä. Molemmat tutkimukseen osallistuneet opettajat osallistuivat semistrukturoituun haastatteluun. Lisäksi tutkija havainnoi heidän arviointikäytäntöitään luokkahuonekontekstissa neljän viikon ajan, sekä analysoi sisällön analyysin keinoin opettajien tuottamia arviointidokumentteja.	Tapaustutkimus 1: Alice Arvioinnin avulla opettaja pystyy tarkastelemaan oppilaiden osaamistasoa suhteessa siihen, mitä heille on opetettu. Arvioinnista saadun informaation avulla opettaja voi ohjata myös omaa työtään mielekkäämpään suuntaan, eli arviointi voi toimia niin opettajan kuin oppilaan reflektion välineenä. Alicen käsityksissä korostui erityisesti oppilasarvioinnin formatiivinen tehtävä. Alice koki oppilasarvioinnin aikaa vieväksi, mutta ei varsinaisesti taakaksi pitäessään oppilasarviointia merkityksellisenä oppilaan oppimisen näkökulmasta. Alicen näkemykset olivat tiukasti kansallisessa opetussuunnitelmassa kuvatun arviointikulttuurin mukaisia. Tapaustutkimus 2: Roshnee Rajesh Holistinen lähestymistapa arviointiin: oppilaiden kompetenssien tarkastelu ja vertailu suhteessa tavoitteisiin. Lisäksi tarkastellaan, edistyykö oppilas potentiaalinsa mahdollistavalla tavalla. Arvioinnin tulisi kehittää myös oppilaan henkilökohtaisia kriittisen ajattelun taitoja.

			<p>Oikeiden arviointimenetelmien valinta tärkeää, mikä puolestaan edellyttää kykyä käyttää arviointimenetelmiä monipuolisesti. Korostaa, että arvioinnin tulee keskittyä oikeisiin asioihin, jotta arviointitietoa voidaan tulkinta oikein.</p> <p>Toivoi kansalliseen opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden kirjoittamista konkreettisempaan muotoon.</p>
Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
Kanjee, A. & Mthembu, J. (2015). Assessment literacy of foundation phase teachers: An exploratory study. <i>South African Journal of Childhood Education</i> , 5(1), 142–168.	Tavoitteena tarkastella Etelä-Afrikkalaisten alkuopettajien arviointiosaamista sekä käsityksiä formatiivisesta ja summatiivisesta arvioinnista sekä arvioinnin käytänteistä.	<p>Kvalitatiivinen tutkimus. Kohderyhmänä alkuopettajat eli luokkien 1–3 opettajat. Kaikki otokseen valikoituneet olivat naisia.</p> <p>Aineiston hankinta tapahtui osana laajempaa opettajien arviointiosaamiseen keskittyvää täydennyskoulutusprojektia.</p> <p>Projektiin osallistuneista kouluista kaikki opettajat kirjoittivat omaa arviointiosaamistaan refleктоivan tekstin. Lopulliseen aineistoon valittiin kustakin kolmesta koulusta seitsemän opettajan kirjoittamat tekstit. Aineisto koostui siis 21:stä tekstistä.</p> <p>Satunnaisotannalla valittuja opettajia myös observoitiin (n=3) ja haastateltiin. Lisäksi heidän arviointidokumentointiaan analysoitiin.</p>	<p>Puolella osallistuneista arviointiosaaminen keskitasoista. Toisella puolikkaalla arviointiosaaminen oli alle keskitasoista. Käsitykset oppilasarvioinnista olivat täten melko rajoittuneista ja kapea-alaisia.</p> <p>Summatiivisen arviointiosaamisen näkökulmasta ainoastaan 10 prosenttia vastaajista osoitti tarpeeksi laaja-alaista ymmärrystä kyseisestä arvioinnin muodosta.</p> <p>Formatiivisen arviointiosaamisen kohdalla opettajien osaaminen oli vieläkin heikompaa. Ainostaan yhden opettajan ymmärryksen voitiin ajatella olevan edes keskitasoista.</p> <p>Luokkahuonekontekstissa yksikään opettaja ei sanoittanut tunnille ja oppimiselle asetettuja tavoitteita oppimiselle. Opettajat eivät myöskään esitelleet arviointikriteerejään, eikä oppilaalle annettu palaute ollut tarpeeksi informatiivista.</p> <p>Tarve opettajien täydennyskoulutukselle arviointiosaamisen kehittämisen kontekstissa on suuri.</p>

Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
McMillan J. H., Myran, S. & Workman D. (2002). Elementary Teachers' Classroom assessment and Grading Practices. <i>The Journal of Educational Research</i> , 95(4), 203–213.	<p>Tarkoituksena tarkastella alakouluissa opettavien opettajien arviointi- ja arvostelukäytänteitä. Seuraavat tutkimuskysymykset esitettiin:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Millä tasolla opettajien arviointi- ja arvostelukäytänteet ovat? 2) Mitkä oppilasarviointin ovat eniten käytettyjä? 3) Miten arviointi- ja arvostelukäytänteet suhtautuvat oppilaille annettuihin arvosanoihin? 4) Millaisia suhteita voidaan löytää riippumattomien muuttujien sekä riippuvien muuttujien väliltä? 	<p>Kvantitatiivinen kyselytutkimus. Kyselylomake jaettiin kolmeen osaan, joissa esitettiin yhteenlaskettuna 34 erilaista väittämää. Vastausasteikko oli kuusiportainen.</p> <p>Otoksen muodostivat kaikki luokkatasojen 3-5 opettajat (n= 921) seitsemän koulupiirin alueelta Richmondin kaupungin tuntumasta Virginian osavaltiossa.</p> <p>Analyysi oli ensisijaisesti kuvailevaa; frekvenssien, prosenttilukujen, keskiarvojen, mediaanien ja keskihajontojen tarkastelu. Lisäksi käytettiin eksploratiivista faktorianalyysia sekä regressioanalyysia.</p>	<p>Oppilaan arvosanaan vaikuttavat vähän tai eivät ollenkaan oppilaan häiritsevä käytös, muiden opettajien antamat arvosanat, oppilaan osaamistaso verrattuna muihin oppilaisiin, erilaiset arvosanajakaumat tai oppilaiden oppituntien ulkopuolella suoritettut lisäansiot.</p> <p>Oppilaan arvosanaan vaikuttivat paljon akateemisen suorituksen taso, osaaminen suhteutettuna ennalta määrättyyn hyvää osaamisen tasoa kuvaavaan asteikkoon sekä tiettyjen oppisisältöjen hallinnan osoittaminen.</p> <p>Keskihajonnat suuria, eli oppilaiden arvosanoihin vaikuttavat tekijät vaihtelevat paljon opettajasta riippuen.</p> <p>Tutkimus osoitti arviointikäytänteiden olevan monipuolisia yksittäisen opettajan kohdalla. Eniten hyödynnettiin erilaisia projektitöitä, esseitä, esitelmiä se</p> <p>Faktorianalyysin perusteella arvosanojen antamiseen vaikuttavat</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) oppilaan akateeminen potentiaali, 2) kotitehtävien tekeminen, 3) muiden opettajien antamat arvosanat, 4) akateeminen suoriutuminen, 5) vertailu muihin oppilaisiin ja 6) lisätehtävien tekeminen.

Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. <i>Improving Schools</i> , 12(2), 101–113.	Tavoitteena tarkastella, kuinka tehokkaasti kaksi viikkoa kestänyt täydennyskoulutusjakso kehitti opettajien arviointiosaamista sekä arviointikäytänteitä.	<p>Mixed-method-tutkimus. Aineisto- sekä menetelmätrian-gulaatio.</p> <p>Otos koostui pienestä ryhmästä yhdysvaltalaisia opettajia (n=7), jotka osallistuivat kahden viikon ajan arviointiaiheeseen työpajatoimintaan. Koulutuksen aikana opettajien osaamisen kehittymistä arviointiin yhdeksän erilaisen tehtävän avulla.</p> <p>Opettajien arviointiosaamista testattiin ennen ja jälkeen koulutusjakson</p> <p>Koulutusjakson ajan opettajia pyydettiin kirjoittamaan päiväkirjaa kokemuksistaan reflektoivalla otteella. Päiväkirjat tekstit analysoitiin sisälönanalyysin keinoin.</p> <p>.</p>	<p>Kaksiviikkoisella koulutusjaksolla oli merkittävä vaikutus opettajien arviointitiedon sekä -osaamisen kehittymiseen.</p> <p>Esi- ja jälkitestien tarkastelu osoitti opettajien arviointiosaamisen tasoa kuvaavan keskiarvon nousemisen lisäksi sen, että jokaisen koulutukseen osallistuneen opettajan pisteet jälkitestauksessa olivat esitestausta paremmat.</p> <p>Koulutusjakson alussa opettajat tunnistivat oman arviointiosaamisensa rajoitteisuuden. He ymmärsivät arvioinnin olevan enemmän kuin se, mitä itse osasivat sanallisesti kuvailla.</p> <p>Arviointitiedon tilastollinen analysointi sekä tulkinta aiheutti ahdistuksen tuntemuksia.</p> <p>Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet osana oppilasarviointia selkiytyivät, jonka vuoksi ne pystyttiin liittämään osaksi omia arviointikäsitteitä.</p> <p>Arvosanojen antaminen oli jo valmiiksi olennainen osa monien opettajien ymmärrystä oppilasarvioinnin käsitteestä.</p> <p>Opettajat eivät kirjoitelmissaan juurikaan reflektoineet oppilasarviointiin liittyviä eettisiä kysymyksiä</p> <p>Koulutusjakson eräs suurimmista ansoista opettajien näkökulmasta oli se, että se pakotti heidät tarkastelemaan omia oppilasarviointiin liittyviä käsityksiään ja käytäntään kriittisesti.</p>

Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
Narathakoon, A, Sapsirin, S. & Subphadoongchone, P. (2020). Beliefs and Classroom Assessment Practices of English Teachers in Primary Schools in Thailand. <i>International Journal of Instruction</i> , 13 (3), 137–156.	Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella 1) opettajien uskomuksia oppilasarvioinnista englannin opetuksen kontekstissa 2) opettajien todellisia arviointikäytänteitä 3) opettajien omaan arviointityöhönsä liittyviä uskomuksia suhteessa heidän todellisiin arviointikäytänteihinsä.	Mixed-method-tutkimus. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui 112 opettajaa. Osallistujat olivat kuudennen luokan englannin kielen opettajia Koillis-Thaimaasta. Osallistujista lähes kaikki opettivat englannin lisäksi myös yhtä tai useampaa muuta oppiainetta. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijat valitsivat 97 opettajaa täyttämään kyselytutkimusta varten vaaditun kyselylomakkeen. Toinen vaihe koostui kahdesta osiosta. Ensimmäisessä osiossa kuuden opettajan toimintaa havainnoitiin luokassa. Lisäksi opettajia pyydettiin jälkikäteen muistelemaan ja reflektomaan erilaisia oppilasarviointiin liittyneitä tilanteita. Viimeisessä vaiheessa kolme toista opettajaa osallistui semistrukturoituihin haastatteluihin.	Hyödyllisimpinä arviointimenetelminä englannin opetuksen kontekstissa pidettiin erilaisia päättöarviointeja, testejä sekä kysymysten kysymistä. Opetustilanteessa hyödyllisimmiksi oppilasarvioinnin menetelmiksi englannin opettajat kokivat lause-täydennystehtävät, monivalintatehtävät sekä oikein/väärin -väittämät. Hyödyllisiksi käytänteiksi nimettiin lisäksi erilaiset välikokeet sekä oppilaiden työskentelyn havainnointi. Vähiten opettajat kertoivat käyttävänsä itsearviointeja, posterien tekemistä sekä eläytyvä luentaa. Pelejä, leikkejä sekä vertais- ja itsearviointeja opettajat eivät hyödyntäneet tämän tutkimuksen kontekstissa lainkaan.
Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
Ní Chróinín, D. & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. <i>Physical Education and Sport Pedagogy</i> , 18(2), 219–233.	Tavoitteena olit tarkastella, millaisia vaikutuksia osallistavalla arvioinnilla on irlantilaisen liikuntaa opettavien luokanopettajien käsityksiin oppilasarvioinnista sekä liikunnan opetuksesta ja oppimisesta.	Kvalitatiivinen tutkimus. Luokanopettajat Limerickistä (n=2) sekä Dublinista (n=3) osallistuivat ryhmähaastatteluihin. Lisäksi he suunnittelivat ja toteuttivat liikunnan oppitunteja. Limerickissä oppituntien pitämisestä kirjoitettiin omaa arviointiosaamista reflektovaa oppimispäiväkirjaa. Dublinilaiset opettajat osallistuivat puolestaan väliryhmähaastatteluun.	Oppilasarvioinnin ottaminen mukaan liikuntatunneille strukturoi ja fokusoi oppituntien suunnittelua, itse opettamista sekä oppilaiden oppimisprosesseja edistäen sekä opettajien että oppilaiden oppimista. Opettajan hyödyntämät arviointimenetelmät auttoivat oppilaita keskittymään olennaiseen ja tekivät opettajan suunnittelutyöstä läpinäkyvämpää. Lisäksi ne edistivät ohjaavan palautteen antamista arviointikriteerien viitoittamana.

		<p>Kaikki opettajat osallistuivat loppuryhmähaastatteluun.</p> <p>Aineisto analysoitiin kvalitatiivisin menetelmin etsimällä aineistosta arviointikäsitteitä kuvaavia koodeja.</p>	
Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
Park, Y. (2017). Examining South Korea's Elementary Physical Education Performance Assessment Using Assessment Literacy Perspectives. <i>International Electronic Journal of Elementary Education</i> , 10(2), 207–213.	Tutkimus tarkasteli liikunnan arviointiin liittyviä haasteita Etelä-Koreassa.	<p>Kvalitatiivinen tapaustutkimus.</p> <p>Tutkimukseen valittiin ennalta määrättyjen kriteerien perusteella kahdeksan alakoulussa liikuntaa opettavaa Etelä-Korealaista opettajaa.</p> <p>Data kerättiin perusteellisten haastattelujen, dokumenttien, kuvien ja videointien avulla.</p> <p>Aineistoa analysoitiin kategorisesti. Analyysivaiheessa hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota.</p>	<p>Liikunnan arvioinnissa on neljä selkeää haastetta:</p> <p>1) Opettajilla ei ollut selkeää ymmärrystä arvioinnin käsitteestä. Summatiivinen arviointi oli käsitteenä opettajille formatiivista arviointia tutumpi.</p> <p>2) Oppilasarviointia ei useinkaan suunnitella yksilö- ja ryhmäkohtaisesti, vaan opettajat soveltavat samoja suunnitelmia useiden ryhmien kanssa. Lisäksi hyödynnetään usein toisten opettajien tekemiä arviointisuunnitelmia, jotka eivät välttämättä ole omien arviointikäsitteiden mukaisia.</p> <p>3) Opettajilla on taipumus arvioida oppilaita vasta opetusjakson loppuvaiheessa. Tällöin oppimista ohjaavalle palautteen annolle ei jää juurikaan aikaa.</p> <p>4) Arviointia tarkastellaan kriittisesti ilman pedagogista otetta.</p>
Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
Peterson, S. & McClay, J. (2010). Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms. <i>Assessing Writing</i> , 15, 86–99.	Tarkoituksena oli tutkia kanadalaisten opettajien arviointi- ja palautteenantokäytänteitä kirjoittamisen opettamisen kontekstissa.	<p>Kvalitatiivinen haastattelututkimus. 216 opettajaa kymmenestä Kanadan provinssista osallistui semistrukturoituun puhelinhaastatteluun. Opettajat opettivat luokkia 4–8. Kaikista osallistuneista 127 opetti luokkia 4–6 ja loput 89 luokkia 7–8.</p> <p>Haastatteluaineiston lisäksi hyödynnettiin provinssi- ja</p>	<p>Liian kriittisen palautteen pelättiin vaikuttavan oppilaan itsetuntoon negatiivisesti. Palautteenannossa pyrittiin sensitiivisyyteen. Lisäksi palautteella haluttiin nostaa oppilaan itsetuntoa kirjoittajana.</p> <p>Palautteen tuli olla ohjaavaa, eli oppilaan oppimista edistävää. Toisaalta turhan ja liiallisen kehumisen koettiin pikemminkin ehkäisevän kuin edistävän oppimista.</p>

		<p>territoriokohtaisia opetussuunnitelmia sekä opettajien arviointidokumentteja.</p> <p>Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin grounded theoryn menetelmiä, kuten temaattista koodaamista.</p>	<p>Opettajat antavat palautetta pääasiassa suullisesti.</p> <p>Alakoulun opettajat suhtautuivat vertaisarviointiin kriittisesti, sillä he eivät pitäneet oppilaita reiluin palautteenantajina.</p> <p>Vain 26 opettajaa kertoi hyödyntävänsä itsearviointia.</p> <p>Vanhempia voi myös osallistaa oppilasarviointiin.</p> <p>Oppilasarvioinnin subjektiivisuus on problemaattista.</p>
Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
<p>Philippou, G. & Christou, C. (1997). Cypriot and Greek Primary Teachers' Conceptions about Mathematical Assessment. <i>Educational Research and Evaluation</i>, 3(2), 140–159.</p>	<p>Tavoitteena oli tarkastella opettajien uskomuksia ja mielipiteitä arvioinnista sekä omista arviointikäytännöistään matematiikan opetuksen kontekstissa Kyproksella, Rodoksella ja Kreikassa.</p> <p>Opettajien uskomuksia ja mielipiteitä tarkasteltiin viiden eri ulottuvuuden kautta.</p>	<p>Kvantitatiivinen kyselytutkimus. Kyselylomakkeen 37 väittämää oli jaettu viiden teeman alle.</p> <p>Lomake lähetettiin sähköpostilla kaikille kyproslaisille opettajille, jotka opettivat matematiikkaa vuosiluokilla 5 ja 6. Lisäksi lomake lähetettiin valikoituihin kouluihin Rodoksella ja Kreikassa. Informantteja oli kaiken kaikkiaan 703.</p> <p>Lisäksi tehtiin pieni määrä (n=10) semistrukturoituja haastatteluja.</p>	<p>Oppilasarvioinnin avulla opettaja pystyy havaitsemaan mahdollisia oppimisen haasteita sekä tarkastelemaan oman opetuksensa onnistuneisuutta. Arviointia ei juurikaan pidetä yksilöllisen tuen suuntaamisen apuvälineenä.</p> <p>Kriteerit arvosanojen antamisen taustalla vaihtelevat paljon opettajasta riippuen. Arviointikriteerien on harvoin tietoinen systemaattinen prosessi.</p> <p>Opettajien käsitykset oppilasarvioinnista sekä oppilaan hyvästä substanssiosaamisen tasosta eivät juurikaan kohtaa opettajien arviointikäytänteiden kanssa.</p> <p>Miesten ja naisten näkökulmien välillä on tilastollisesti merkitseviä eroja.</p>

Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
Quilter, S. M. & Gallini, J. K. (2000). Teachers' assessment literacy and attitudes. <i>The Teacher Educator</i> , 36(2), 115–131.	Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien arviointiosaamisen sekä erilaisiin arviointimenetelmiin kohdistuvien asenteiden välisiä suhteita. Lisäksi haluttiin tarkastella ala- ja yläkoulun opettajien välisiä eroja.	Korrelaatiotutkimus. Kyselytutkimus. Kyselylomake pohjautui AFT-1990 standardiin. Aineistoa analysoitiin kanonisen korrelaatioanalyysin sekä muiden korrelaatioanalyysien keinoin. Otokseen kuului 117 opettajaa Kaakkois-Michiganista. 78,6 % tutkimukseen osallistuneista opettajista opetti alakoulussa. Loput 21,4 % olivat yläkoulun opettajia.	Arviointikäytänteisiin kohdistuvat asenteet ovat yhteydessä opettajien arviointiosaamiseen sekä kokemukseen oppilasarviointista. Opettajien aiemmat kokemukset standardoiduista testeistä sekä formatiivisesta arvioinnista korreloivat voimakkaan positiivisesti opettajien vastaavien nykyisten kokemusten kanssa. Luokanopettajilla negatiivisempi asenne standardoituja testejä kohtaan. Korrelaatio asenteen ja opettajan omien aiempien kokemusten välillä oli positiivinen.
Tutkimuksen tekijä(t), nimi, julkaisutiedot	Tutkimuksen tavoitteet	Metodi ja otos	Tutkimustulokset
Rashid, R. A. & Jaidin, J. H. (2014). Exploring Primary School Teachers' Conceptions of "Assessment for Learning". <i>International Education Studies</i> , 7(9), 69–83.	Tavoitteena tarkastella alakouluopettajien käsityksiä formatiivisesta arvioinnista Brunei Darussalamin valtiossa.	Kvalitatiivinen fenomenografinen tutkimus. Data kerättiin semistrukturoitujen syvähaastattelujen avulla. Haastattelut videoitiin ja litteroitiin. Tutkimukseen osallistui 15 alakoulun opettajaa.	Formatiivinen arviointi on käsitteenä opettajille epäselvä. Opettajien näkökulmasta oppilaalla on aktiivinen rooli formatiivisessa arvioinnissa. Oppimistavoitteiden julkilausuminen ja näkyväksi tekeminen on osa formatiivista arviointia. Formatiivinen arviointi tarjoaa opettajalle työkalun arvioida oppilaan etenemistä jatkuvasti oppitunnin aikana. Opettajat käyttävät formatiivisen arvioinnin menetelmiä, sillä kansallinen opetussuunnitelma velvoittaa tähän.

Liite 2. Aineiston kriittinen arviointi. Aineistolta kysytyt kysymykset.

Kysymykset	Laatuindikaattorit
1. Kuinka uskottavia tulokset ovat?	<ul style="list-style-type: none"> Aineisto tukee tuloksia ja johtopäätöksiä Tulokset on esitetty loogisesti
2. Lisääkö tutkimus ymmärrystä tutkittavan olevasta aiheesta?	<ul style="list-style-type: none"> Tutkimus sisältää osion aiemmasta tutkimuksesta Tutkimus esittää jatkotutkimusaiheita Keskustelu tulosten merkittävydestä ja uudesta tiedosta
3. Kuinka hyvin tutkimus vastaa tarkoitustaan?	<ul style="list-style-type: none"> Tutkimuksen tarkoitus on esitetty selkeästi Tulokset liittyvät tutkimuksen tarkoitukseen Keskustelu tutkimuksen luotettavuudesta
4. Tutkimuksen yleistettävyyden arviointi?	<ul style="list-style-type: none"> Kuvaus tutkimuksen kontekstista Keskustelu tulosten ja teoria vuorovaikutuksesta
5. Onko tutkimus metodologisesti pätevä?	<ul style="list-style-type: none"> Miten metodiin päädyttiin? Miten aineisto valittiin? Keskustelu metodin vaikutuksesta tuloksiin
6. Kuinka kattavaa näyttö on?	<ul style="list-style-type: none"> Keskustelu aineiston kattavuudesta, mitä valittiin mukaan ja miksi
7. Kuinka hyvin data kerättiin?	<ul style="list-style-type: none"> Keskustelu siitä, kuka keräsi aineiston ja millä menetelmällä Menetelmän vaikutus datan keräämiseen
8. Kuinka hyvin analyysi on tehty?	<ul style="list-style-type: none"> Alkuperäisdatan kuvaaminen Loogisuus Miten analyysi on kuvattu
9. Kuinka hyvin tutkimuksen konteksti on kuvattu?	<ul style="list-style-type: none"> Taustan ja historian kuvaus
10. Onko tutkimus toteutettu loogisesti?	<ul style="list-style-type: none"> Selkeä kuvaus, miten tuloksiin on päädytty
11. Kuinka selkeää tutkimuksen raportointi on?	<ul style="list-style-type: none"> Rakenne Yhteenveto Tutkimus on kokonainen Keskustelu tutkimuksen vahvuuksista ja heikkouksista
12. Kuinka selkeästi teoria on esitetty?	<ul style="list-style-type: none"> Keskustelu teoriasta ja sen yhteensopivuudesta tutkimukseen
13. Onko tutkimusetiikkaan kiinnitetty huomiota?	<ul style="list-style-type: none"> Esimerkiksi haastatteluetiikka: miten anonymiteetti on taattu Aineiston luottamuksellisuus

Lähde: Leinonen, E. (2014, s.97). Henkilökohtainen budjetti. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus kansainvälisestä tutkimuksesta. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Mukailtu Pope, C., Mays, N. & Popay, J. (2007). Synthesizing Qualitative and Quantitative Health Evidence. A Guide to Methods. Maidenhead: Open University Press.

Liite 3. Aineiston kriittinen arviointi. Vastaukset aineistolta kysyttyihin kysymyksiin.

Artikkeli	Kriittinen arviointi
Adams, T. L. & Hsu, J.-W. Y. (1998). Classroom Assessment: Teachers' Conceptions and Practices in Mathematics. <i>School Science and Mathematics</i> , 98(4), 174–180.	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksessa on osio, joka käsittelee aiempaa tutkimusta ja taustoitaa tutkimusongelmaa • Tutkimuksen tarkoitus käy selkeästi ilmi • Aineistonkeruun ja metodin huolellinen ja selkeä kuvaus • Tutkimustulokset vastaavat tarkoitustaan • Analyysi loogista • Aineisto tukee tutkijan tekemiä johtopäätöksiä • Keskustelua uuden tiedon merkityksestä <p>- Vuoropuhelu tutkimustulosten ja teorian välillä ohutta</p> <p>- Tutkimuseettinen pohdinta puuttuu</p> <p>- Jatkotutkimusaiheita ei ehdoteta suoraan</p>
Ahmedi, V. (2019). Teachers' Attitudes Towards Formative Assessment in Primary Schools. <i>Journal of Social Studies Education Research</i> , 10(3), 161–175.	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksessa on osio, joka käsittelee aiempaa tutkimusta ja taustoitaa tutkimusongelmaa • Tutkimuksen tarkoitus käy selkeästi ilmi • Aineistonkeruun ja metodin selkeä kuvaus • Rakenteellinen selkeys • Tutkimustulokset ovat selkeitä ja vastaavat tarkoitustaan • Tutkimustulosten ja teorian vuoropuhelua <p>- Metodin vaikutuksen tarkastelu tutkimustuloksiin, tutkimuseettinen pohdinta sekä luotettavuuden ja yleistettävyyden pohdinta puuttuvat</p> <p>- Keskustelu uuden tiedon merkittävyydestä vajavaista</p> <p>- Jatkotutkimusideoita ei esitetä suoraan</p>
Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. <i>The Curriculum Journal</i> , 25(2), 238–259.	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksessa on osio, joka käsittelee aiempaa tutkimusta ja taustoitaa tutkimusongelmaa • Tutkimuksen tarkoitus käy selkeästi ilmi • Tutkimustulokset vastaavat tarkoitustaan • Tutkimusaineisto on esitelty riittävällä laajuudella • Aineisto tukee tutkijan tekemiä johtopäätöksiä • Tutkimus on metodologisesti pätevä • Teorian ja tulosten välinen vuoropuhelu • Keskustelua uuden tiedon merkittävyydestä • Keskustelua tutkimuksen rajoitteista ja yleistettävyydestä
Atjonen, P., Laivamaa, H., Levenen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. (2019). ”ETTÄ TIETÄÄ MISSÄ ON MENOSSA” Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Nro 7:2019, Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksessa on osio, joka käsittelee aiempaa tutkimusta ja taustoitaa tutkimusongelmaa • Tutkimuksen tarkoitus käy selkeästi ilmi • Tutkimustulokset vastaavat tarkoitustaan • Tutkimusaineistoa on esitelty erittäin laajasti • Aineisto tukee tutkijan tekemiä johtopäätöksiä • Tutkimus on metodologisesti pätevä • Tulosten luotettavuuden huolellinen pohdinta • Teorian ja tulosten välinen vuoropuhelu • Keskustelua uuden tiedon merkittävyydestä, uusien suositusten esittäminen • Tutkimuseettistä pohdintaa tehty

<p>Bachor, D. G. & Anderson J. O. (1994). Elementary Teachers' Assessment Practices as Observed in the Province of British Columbia. <i>Assessment in Education: Principles, Policy and Practice</i>, 1(1), 63–94.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksessa on osio, joka käsittelee aiempaa tutkimusta ja taustoitaa tutkimusongelmaa • Tutkimuksen tarkoitus käy selkeästi ilmi • Erittäin kattava kuvaus tutkimuksen kontekstista, aineistonkeruusta • Tutkimusaineistoa esitelty laajasti ja yksityiskohtaisesti • Tutkimus on metodologisesti pätevä • Tutkimuksen rakenne on looginen • Tutkimustulokset ovat selkeitä, loogisia ja vastaavat tarkoitustaan • Teorian ja tulosten vuoropuhelu • Tutkimusaineisto tukee tutkijoiden tekemiä johtopäätöksiä • Keskustelua uuden tiedon merkittävyydestä ja tämän perusteella esitetty muutosehdotuksia • Keskustelua tutkimuksen rajoitteista, yleistettävyydestä ja luotettavuudesta
<p>Brown, G.T.L., Lake, R. & Maters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. <i>Teaching and teacher Education</i>, 27, 210–220.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksessa on osio, joka käsittelee aiempaa tutkimusta ja taustoitaa tutkimusongelmaa • Huolellinen kuvaus tutkimuksen kontekstista sekä metodologisista valinnoista sekä aineistonkeruusta • Metodologinen pätevyys • Tutkimusaineistoa esitelty • Rakenteellinen selkeys • Tutkimustulokset vastaavat tarkoitustaan ja ne on esitetty huolellisesti • Teorian ja tutkimustulosten vuoropuhelu • Uusien tutkimusaiheiden esittäminen ja keskustelu uuden tiedon merkittävyydestä <p>- Kohderyhmän esittely hieman epäjohdonmukainen</p>
<p>Butler, Y. G. (2009). How Do Teachers Observe and Evaluate Elementary School Students' Foreign Language Performance? A Case Study from South Korea. <i>Tesol Quarterly</i>, 43(3), 417–444.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksessa on osio, joka käsittelee aiempaa tutkimusta ja taustoitaa tutkimusongelmaa • Tutkimuksen tarkoitus käy selkeästi ilmi • Tutkimusmetodin sekä -tulosten huolellinen ja tarkka kuvaus • Tutkimustulokset selkeitä ja vastaavat tarkoitustaan • Aineisto tukee tutkijan tekemää analyysia • Tutkimus on metodologisesti pätevä • Keskustelua metodin vaikutuksista tuloksiin • Looginen rakenne ja selkeä raportointi • Teorian ja tutkimustulosten välinen vuoropuhelu • Uuden tiedon merkittävyyden pohdinta ja uusien tutkimusideoiden esittely <p>- Tutkimuseettisten kysymysten pohdinta puuttuu</p> <p>- Ei keskustelua tulosten yleistettävyydestä ja luotettavuudesta</p>

<p>Jane, S. M. (2013). A vision of improvement of learning: South African teachers' conceptions of classroom assessment. <i>Perspectives in Education</i>, 31(2), 14–21.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksen tarkoitus käy selkeästi ilmi • Tutkimusaineiston huolellinen kuvaaminen • Tutkimustulokset vastaavat tarkoitustaan • Analyysi on loogista • Aineisto tukee tutkijan tekemiä johtopäätöksiä • Keskustelu uuden tiedon merkittävydestä <p>- Erittäin suppea teoriatausta. Teoriaa ei käytännössä juuri lainkaan.</p> <p>- Tutkimustuloksia keskustelutetaan sellaisen teorian kanssa, jota ei esitelty teorialuvussa lainkaan</p> <p>- Metodologisia valintoja ei perustella</p> <p>- Uusia tutkimusaiheita ei ehdoteta suoraan</p>
<p>Kanjee, A. & Mthembu, J. (2015). Assessment literacy of foundation phase teachers: An exploratory study. <i>South African Journal of Childhood Education</i>, 5(1), 142–168.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksessa on osio, joka käsittelee aiempaa tutkimusta ja taustoitaa tutkimusongelmaa: erittäin kattava teoriaosuus • Tutkimuksen tarkoitus käy selkeästi ilmi • Tutkimus on metodologisesti pätevä • Aineiston tarkka ja huolellinen kuvaaminen • Analyysi loogista • Tutkimustulokset vastaavat tarkoitustaan • Tutkimustulosten ja teorian välistä vuoropuhelua • Keskustelua tutkimuksen vahvuuksista ja heikkouksista • Jatkotutkimusideoita nimetään selkeästi
<p>McMillan J. H., Myran, S. & Workman D. (2002). Elementary Teachers' Classroom assessment and Grading Practices. <i>The Journal of Educational Research</i>, 95(4), 203–213.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksessa on osio, joka käsittelee aiempaa tutkimusta ja taustoitaa tutkimusongelmaa • Tutkimuksen tarkoitus käy selkeästi ilmi • Tutkimusaineistoa esitelty laajasti ja yksityiskohtaisesti: havainnollistavat taulukoinnit • Tutkimus on metodologisesti pätevä: metodin kriittinen tarkastelu • Looginen rakenne • Teorian ja tutkimustulosten välistä vuoropuhelua • Tutkimustulokset vastaavat tarkoitustaan • Tutkimusaineisto tukee tutkijoiden tekemiä johtopäätöksiä • Pohdintaa tutkimustulosten heikkouksista ja vahvuuksista sekä niiden yleistettävyydestä • Keskustelua uuden tiedon merkittävydestä <p>- Suoria jatkotutkimusideoita ei esitetty</p>
<p>Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. <i>Improving Schools</i>, 12(2), 101–113.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksessa on osio, joka käsittelee aiempaa tutkimusta ja taustoitaa tutkimusongelmaa • Tutkimuksen tarkoitus käy selkeästi ilmi • Metodin tarkka ja huolellinen kuvaus • Tutkimus metodologisesti pätevä • Tutkimustulokset vastaavat tarkoitustaan ja ovat perusteltuja aineiston näkökulmasta • Looginen rakenne ja selkeä raportointi • Keskustelu uuden tiedon merkityksestä <p>- Tutkimustuloksia ei keskusteluteta teorian kanssa juuri lainkaan</p> <p>- Uusia tutkimusaiheita ehdotetaan hyvin epäsuorasti</p> <p>- Tutkimuseettinen pohdinta puutteellista</p>

<p>Narathakoon, A, Sapsirin, S. & Subphadoongchone, P. (2020). Beliefs and Classroom Assessment Practices of English Teachers in Primary Schools in Thailand. <i>International Journal of Instruction</i>, 13 (3), 137–156.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksessa on osio, joka käsittelee aiempaa tutkimusta ja taustoitaa tutkimusongelmaa • Tutkimuksen tarkoitus käy selkeästi ilmi • Erittäin kattava kuvaus tutkimuksen kontekstista, tutkimusaineistosta ja aineistonkeruusta • Tutkimustulokset ovat selkeitä, loogisia ja vastaavat tarkoitustaan • Tutkimus on metodologisesti pätevä • Tutkimuseettisiä valintoja kuvattu • Tutkimusaineisto tukee tutkijoiden tekemiä johtopäätöksiä • Keskustelua uuden tiedon merkittävyydestä ja tämän perusteella esitetty muutosehdotuksia <p>- Ei keskustelua tutkimuksen vahvuuksista, heikkouksista, yleistettävyydestä</p> <p>- Tuloksia ei varsinaisesti keskusteluteta teorian kanssa.</p>
<p>Ní Chróinín, D. & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. <i>Physical Education and Sport Pedagogy</i>, 18(2), 219–233</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksessa on osio, joka käsittelee aiempaa tutkimusta ja taustoitaa tutkimusongelmaa • Tutkimuksen tarkoitus käy selkeästi ilmi • Keskustelua tutkimuseettisistä kysymyksistä • Tutkimus on metodologisesti pätevä: kattava kuvaus otoksesta, aineiston keruusta sekä analysoinnista • Analyysi loogista • Tutkimustulokset ovat tarkoituksenmukaisia • Rakenteellisesti selkeä • Vuoropuhelua teorian ja tulosten välillä <p>- Uusia jatkotutkimusaiheita ei ehdoteta</p>
<p>Park, Y. (2017). Examining South Korea's Elementary Physical Education Performance Assessment Using Assessment Literacy Perspectives. <i>International Electronic Journal of Elementary Education</i>, 10(2), 207–213.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksessa on osio, joka käsittelee aiempaa tutkimusta ja taustoitaa tutkimusongelmaa • Tutkimuksen tarkoitus käy selkeästi ilmi • Huolellinen kuvaus aineistonkeruusta ja tutkimukseen osallistuneista opettajista • Tutkimus on metodologisesti pätevä: metodin vahvuuksien ja heikkouksien kriittinen tarkastelu • Teorian ja tulosten vuoropuhelu • Uuden tiedon merkittävyyden arviointi ja muutosehdotusten esittäminen • Tutkimustulokset selkeitä ja vastaavat tarkoitustaan • Analyysi loogista <p>- Tutkimustulosten ja pohdinnan käsittely samassa luvussa tuo hieman rakenteellista epäselkeyttä</p> <p>- Tutkimuseettinen pohdinta puuttuu</p>
<p>Philippou, G. & Christou, C. (1997). Cypriot and Greek Primary Teachers' Conceptions about Mathematical Assessment. <i>Educational Research and Evaluation</i>, 3(2), 140–159.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksessa on osio, joka käsittelee aiempaa tutkimusta ja taustoitaa tutkimusongelmaa • Tutkimuksen tarkoitus käy selkeästi ilmi • Tutkimus on metodologisesti pätevä • Tutkimustulokset ovat tarkoitustaan vastaavia • Analyysi on loogista • Aineisto tukee tutkijoiden tekemiä johtopäätöksiä • Keskustelua uuden tiedon merkityksestä • Selkeä rakenne ja raportointi <p>- Tutkimustulosten ja teorian välinen keskustelu jää ohueksi</p> <p>- Tutkimuseettinen pohdinta puuttuu</p> <p>- Uusia tutkimusaiheita ei ehdoteta suoraan</p>

<p>Quilter, S. M. & Gallini, J. K. (2000). Teachers' assessment literacy and attitudes. <i>The Teacher Educator</i>, 36(2), 115–131.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksessa on osio, joka käsittelee aiempaa tutkimusta ja taustoitaa tutkimusongelmaa • Tutkimuksen tarkoitus käy selkeästi ilmi • Tutkimus on metodologisesti pätevä: metodin huolellinen kuvaus • Tutkimustulokset ovat tarkoitustaan vastaavia • Analyysi on loogista • Aineisto tukee tutkijoiden tekemiä johtopäätöksiä • Tutkimustulosten ja teorian välinen vuoropuhelu • Uusia tutkimusehdotuksia nimetään erityisen selkeästi • Selkeä rakenne ja raportointi <p>- Tutkimuseettinen pohdinta puuttuu</p>
<p>Rashid, R. A. & Jaidin, J. H. (2014). Exploring Primary School Teachers' Conceptions of "Assessment for Learning". <i>International Education Studies</i>, 7(9), 69–83.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksessa on osio, joka käsittelee aiempaa tutkimusta ja taustoitaa tutkimusongelmaa • Tutkimuksen tarkoitus käy selkeästi ilmi • Huolellinen kuvaus aineistonkeruusta sekä tutkimusaineistosta • Tutkimus on metodologisesti pätevä • Selkeä ja johdonmukainen raportointi • Tutkimustulokset ovat tarkoitustaan vastaavia • Analyysi on loogista, ja aineisto tukee tutkijoiden tekemiä johtopäätöksiä • Pohdintaa uuden tiedon merkittävydestä • Teorian ja tulosten tiivis vuoropuhelu <p>- Tutkimuseettinen pohdinta puuttuu</p> <p>- Ei keskustelua tutkimuksen luotettavuudesta ja yleistettävyydestä</p>
<p>Peterson, S. & McClay, J. (2010). Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms. <i>Assessing Writing</i>, 15, 86–99.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkimuksessa on osio, joka käsittelee aiempaa tutkimusta ja taustoitaa tutkimusongelmaa • Tutkimuksen tarkoitus käy selkeästi ilmi • Tutkimus on metodologisesti pätevä • Tutkimustulokset ovat tarkoituksenmukaisia • Analyysi loogista • Raportointi selkää ja johdonmukaista • Keskustelu uuden tiedon merkityksestä <p>-Ei keskustelua tutkimuksen luotettavuudesta ja yleistettävyydestä</p> <p>- Jatkotutkimusaiheita ei ehdoteta suoraan.</p>

Liite 4. Katsausaineiston artikkeleiden julkaisukanavat.

Julkaisukanava	Artikkeli
Assessing Writing	Peterson & McClay, 2010
Assessment in education: Principles, Policy and Practice	Bachor & Anderson, 1994
Educational Research and Evaluation	Philippou & Christou, 1997
Improving Schools	Mertler, 2009
International Education Studies	Rashid & Jaidin, 2014
International Electronic Journal of Elementary Education	Park, 2017
International Journal of Instruction	Narathakoon & Subphadoongchone, 2020
Journal of Social Studies Education Research	Ahmedi, 2019
Kansallinen arviointikeskus, Julkaisut 7:2019	Atjonen, Laivamaa, Levonen, Orell, Saari, Sulonen, Tamm, Kamppi, Rumpu, Hietala & Immonen, 2019
Perspectives in Education	Jane, 2013
Physical Education and Sport Pedagogy	Ní Chróinín & Cosgrave, 2013
School Science and Mathematics	Adams & Hsu, 1998
South African Journal of Childhood Education	Kanjee & Mthembu, 2015
Teaching and Teacher Education	Brown, Lake & Matters, 2011
Tesol Quarterly	Butler, 2009
The Curriculum Journal	Atjonen, 2014
The Journal of Educational Research	McMillan, Myran & Workman, 2002
The Teacher Educator	Quilter & Gallini, 2000

Liite 5. Katsausaineiston artikkelien julkaisuvuodet

Julkaisuvuosi	Lukumäärä
1994	1
1997	1
1998	1
2000	1
2002	1
2009	2
2010	1
2011	1
2013	2
2014	2
2015	1
2017	1
2019	2
2020	1